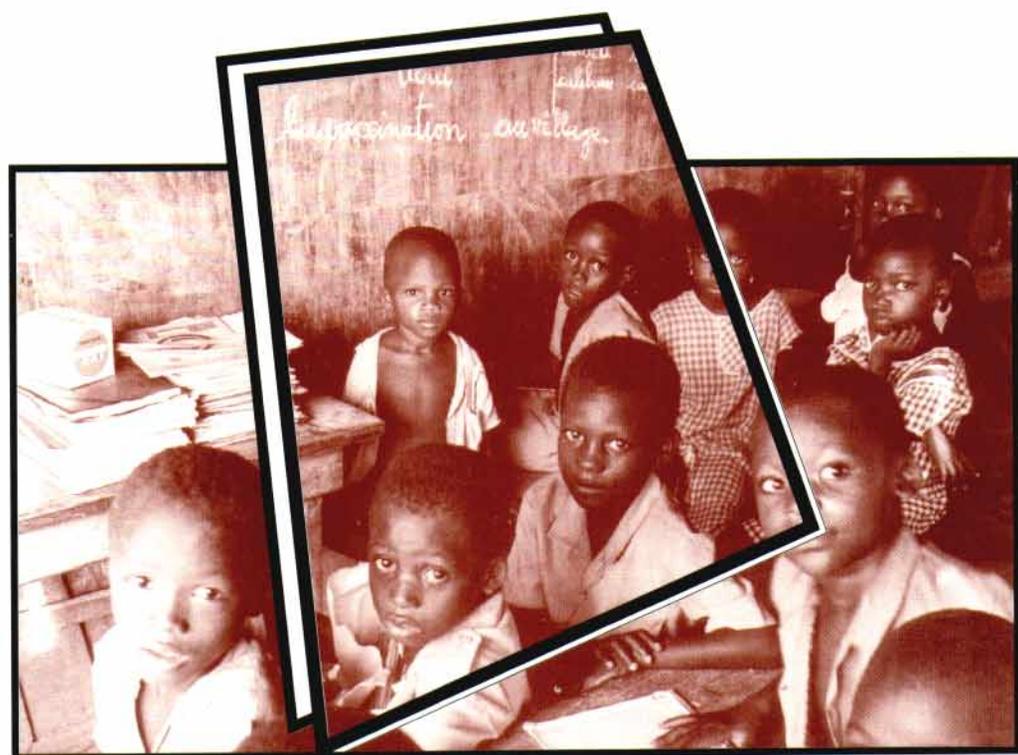


ÉDUCATION, CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES ET DÉVELOPPEMENT

Éditeurs scientifiques
Patrick LIVENAIS et Jacques VAUGELADE



Quatrièmes journées
démographiques de l'ORSTOM
Paris, les 18 et 19 septembre 1991

Quatrièmes journées
démographiques de l'ORSTOM
Paris, les 18 et 19 septembre 1991

ÉDUCATION, CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES ET DÉVELOPPEMENT

Éditeurs scientifiques
Patrick LIVENAI et **Jacques VAUGELADE**

Éditions de l'ORSTOM

INSTITUT FRANÇAIS DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT EN COOPÉRATION

Collection **COLLOQUES** et **SÉMINAIRES**

PARIS 1993

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective» et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite» (alinéa 1^{er} de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Comité d'organisation

Francis GENDREAU

Patrick LIVENAIS

André QUESNEL

Jacques VAUGELADE

Patrice VIMARD

Responsables de séance

première séance : Jacques VAUGELADE

deuxième séance : André QUESNEL

troisième séance : Patrick LIVENAIS

SOMMAIRE

Avant-propos.....	7
-------------------	---

Première partie : Éducation et changements démographiques

Nathalie PICARD et Jacques VERON	
Interdépendances entre éducation et population : le cas de l'Inde.....	11
Joseph-Pierre TIMNOU	
Maîtrise du mouvement naturel objectif de développement au Cameroun : le contreponds de l'éducation	23
Bongsuiru Samson LAMLENN	
L'éducation des femmes et la fécondité au Cameroun.....	31
Nightgale Joyce NASOZI	
La scolarisation des femmes en Ouganda et ses conséquences sur la fécondité.....	41
Masudi Lumu UCHUDI	
Éducation et santé, facteurs de régulation démographique et de développement : analyse de la situation des femmes africaines.....	51
Pierre CANTRELLE	
Éducation et santé : illustration à partir du cas de la mortalité maternelle	59
Mouna Liliame SAMMAN	
Étude qualitative des effets des programmes d'éducation en matière de population	63
Jean-Loup REY	
L'éducation et la politique démographique, facteurs de risque du sida en Afrique ?	73

Deuxième partie : Éducation et stratégies sociales

Marc PILON	
Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquête démographiques : illustration auprès des Moba-Gurma du Togo	79
Véronique DUPONT	
Rôle de la variable éducation dans les mécanismes de la migration : réflexions et illustrations à partir de l'Inde	93
Benjamin ZANOÙ	
L'orientation des élèves en classe de sixième : un aspect inexploré des migrations scolaires en Côte-d'Ivoire	107

Yacouba YARO	
La répartition des infrastructures scolaires et les mouvements des jeunes ruraux vers les vilies au Burkina Faso	119
Jean-Paul TOTO	
Les enfants de la rue à Brazzaville : éducation, famille et stratégies de survie.....	125
Étienne GERARD	
Le développement des medersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire.....	131
Élisabeth DELIRY-ANTHEAUME	
Que sont devenus des élèves de terminales de 1982-1983 au Togo ?.....	145

Troisième partie : Systèmes éducatifs, politiques scolaires et développement

Léonard Rjk MULEKWAH	
Le rôle de l'éducation dans la construction d'une nation : le cas de l'Ouganda.....	157
Kossivi V. AYASSOU	
Croissance démographique, besoins scolaires et crise économique en Afrique.....	163
Marie-France LANGE	
Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne : le cas du Togo	171
Kodjo KOTOKOU	
Évaluation du système scolaire togolais : 1970-1990	189
Jean-Louis POUNINGUINZA KIWI	
Politiques scolaires et développement : le cas de la République centrafricaine	199
Léon GANI	
Population et réforme éducative en Haïti : questions relatives à l'analyse de l'évolution d'un système éducatif.....	205
Denis AMOUSSOU-YEYE	
Diagnostic du système éducatif béninois	213
Suzie GUTH	
« La barrière et le niveau » : l'exemple de l'Afrique francophone	217
Liste des participants	228
Table des matières	231

AVANT-PROPOS

Les démographes de l'Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération (Orstom) organisent tous les trois ans un colloque international, les *Journées démographiques de l'Orstom*, pour confronter leurs expériences de recherche et celles de leurs partenaires des autres disciplines et des autres institutions.

Les premières *Journées* en 1982 ont eu pour thème « La mortalité des enfants dans les pays en développement », les deuxièmes *Journées*, en 1985, « Les changements ou les transitions démographiques dans le monde contemporain en développement », les troisièmes *Journées*, en 1988, « Migration, changements sociaux et développement ».

Cet ouvrage rassemble vingt-trois des vingt-sept communications présentées aux quatrièmes *Journées démographiques de l'Orstom*, tenues à Paris, du 11 au 13 septembre 1991, sur le thème « Éducation, changements démographiques et développement ». Trois concernent l'Asie, une la Caraïbe et dix-neuf l'Afrique (dont douze d'auteurs africains francophones ou anglophones). L'Afrique a donc été au centre des débats, à partir d'études portant sur onze États : Bénin, Burkina, Cameroun, Congo, Côte-d'Ivoire, Guinée, Mali, Ouganda, Centrafrique, Togo et Zaïre.

ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT, ÉCOLE : PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

L'éducation concourt au développement des capacités physiques, intellectuelles, artistiques et morales de l'individu ; elle le familiarise aussi avec les usages de sa société.

Le programme scolaire et les méthodes pédagogiques constituent l'enseignement.

L'école publique ou privée, confessionnelle ou laïque, mixte ou non, est le lieu de cet enseignement collectif et assume une fonction évidente de socialisation.

Les termes école, éducation et enseignement ont parfois une acception plus large. Dans cet ouvrage, c'est le plus souvent de l'école qu'il s'agit : l'influence de sa fréquentation sur la dynamique démographique, les potentialités de mobilité sociale qu'elle représente, l'adéquation ou non de la formation qu'elle dispense avec

l'évolution économique et le marché du travail, ses structures et son fonctionnement sont successivement abordés.

ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT, ÉCOLE : REPÈRES HISTORIQUES EN AFRIQUE

En Afrique, les premières écoles de la période coloniale sont confessionnelles. La densité d'établissements est meilleure dans les régions où les missionnaires s'installent, particulièrement dans les zones où sont implantés les protestants, aux yeux desquels l'éducation constitue un devoir. Ainsi, en 1957, le nombre d'établissements scolaires pour 10 000 kilomètres carrés, dans des territoires de densité de population comparable, est bien plus élevé au Togo (82) ou au Cameroun (55) qu'en Côte-d'Ivoire (20) ou au Sénégal (19) [*Outre-Mer-1958, 1959* : 175].

Dans les régions sous domination française, l'évolution vers « l'école de la République » est lente ; la loi de laïcité de 1882 y est mal appliquée ; ses objectifs d'instruction obligatoire ne correspondent pas à ceux de la politique coloniale qui ne vise qu'à former une élite et considère « l'élève comme un moyen de la politique indigène ». Les programmes scolaires, calqués sur ceux de la métropole visent l'assimilation par les élèves de la culture française, contrairement aux pays sous domination britannique dont les programmes scolaires sont modifiés en fonction de la culture des élèves. Au début du xx^e siècle, l'introduction de la mixité dans les écoles entraîne, pour longtemps, une sous-fréquentation féminine ; ainsi, en 1903, les filles représentent 15 % environ de la population scolaire de l'Afrique-Occidentale française ; en 1917, elles n'en représentent plus que 5 % (CAPELLE, 1990 : 22).

La conférence de Brazzaville, en 1944, constitue un tournant « Le principe d'égalité – repris par la Constitution française de 1946 – ne permet plus de se borner comme auparavant à éduquer, pour les services administratifs et le secteur privé, un certain nombre de collaborateurs autochtones choisis parmi les meilleurs élèves des écoles primaires. Désormais, il faut se préparer à dispenser l'enseignement des trois degrés à la population scolarisable des deux sexes, tout en s'attaquant à l'ignorance des adultes. » (LABOURET, 1952 : 103). Les résultats sont significatifs, entre 1946 et 1957, le taux de scolarisation passe de 12 % à 26 % pour les territoires français d'Afrique noire et de Madagascar (AOF, Togo, Cameroun, AEF et Madagascar, secteurs public et privé confondus) ; cependant, les différences

sont importantes entre les territoires et entre les zones urbaines et les zones rurales (*Outre-Mer-1958*, 1959 : 189).

Au lendemain des Indépendances, la conférence d'Addis-Abeba de 1961 se prononce pour la formation de cadres nationaux ; les efforts des États africains sont considérables, le budget de l'enseignement croît plus vite que le produit intérieur brut. A l'accroissement de l'offre répond celle de la demande scolaire ; sur l'ensemble du continent, le taux de scolarisation dans le primaire passe de 33 % en 1960 à 51 % en 1975 (UNESCO, 1978 : 32) et ce malgré la croissance démographique.

1975-1980 est une période de transition pendant laquelle les investissements scolaires se poursuivent alors que l'activité économique ralentit et que la pression démographique s'accroît.

A partir de 1980, dans de nombreux pays, le marché du travail, et le secteur public en particulier, n'est plus en mesure d'absorber les nouveaux diplômés. La restructuration économique et financière imposée aux pays par la communauté internationale (Banque mondiale et Fonds monétaire international) entraîne un désengagement relatif des États du secteur de l'éducation ; ce qui reporte une partie des charges scolaires sur les familles. La diminution des débouchés et la hausse du coût de la scolarisation pour les familles entraînent à la fin des années quatre-vingt, une diminution du taux de scolarisation (« déscolarisation ») dans le primaire et parfois dans le secondaire pour une vingtaine de pays d'Afrique. Le phénomène correspond à une crise de l'image du système scolaire qui n'est plus perçu comme un moyen privilégié de promotion sociale.

La situation est révélatrice de l'état de développement économique et social du continent. Le milieu urbain, qui bénéficie pourtant de la quasi-totalité des investissements d'infrastructure, est aussi touché par la déscolarisation. Dans les villes, à côté de l'emploi informel, il faut maintenant considérer une éducation informelle (formation familiale, « sur le tas » ou « dans la rue »). À peu près partout en Afrique, aujourd'hui, « des parcours sinueux [...] se nouent entre l'éducation formelle et informelle d'une part, et le secteur formel et informel de l'emploi d'autre part. » (HUGON, 1991).

PLAN DE L'OUVRAGE

Les trois parties de l'ouvrage correspondent aux thèmes des trois séances du colloque.

La première partie, « éducation et changements démographiques », est d'ordre méthodologique ; elle vise à identifier les approches habituelles de l'éducation en démographie (collecte des informations, modalités de traitement des données, type d'analyse), à en préciser les limites et à en proposer de nouvelles.

La deuxième partie, « éducation et stratégies sociales », analyse la demande de scolarisation dans des pays à croissance démographique rapide confrontés à la crise économique. Comment l'école est-elle perçue par les populations ? Quelles sont les réponses apportées par les groupes sociaux et les familles aux déséquilibres intervenus, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, entre l'école et l'emploi ?

La troisième partie, « systèmes éducatifs, politiques scolaires et développement », analyse dans le même contexte que la deuxième partie, l'offre d'éducation et la politique scolaire des États.

Patrick LIVENAIS et Jacques VAUGELADE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAPELLE (J.), 1990. – *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Paris, KARTHALA-ACCT, 326 p.
- HUGON (P.), 1991. – « Éduquer, former, employer en Afrique », congrès *Développement et croissance démographique rapide : regard sur l'avenir de l'Afrique*, Paris, 2-6 septembre 1991, 10 p.
- LABOURET (H.), 1952. – *Colonisation, colonialisme, décolonisation*, Paris, LAROSE, 204p.
- Outre-Mer-1958*, 1959. – Service des statistiques d'Outre-mer, Paris, 862 p.
- UNESCO, 1978. – *Tendances et projections des effectifs scolaires par degré d'enseignement et par âge*, Paris, 65 p.

INTERDÉPENDANCES ENTRE ÉDUCATION ET POPULATION

LE CAS DE L'INDE

Nathalie PICARD * et Jacques VERON **

L'éducation est au centre des débats sur le développement. Pour améliorer la santé des mères et des enfants dans le tiers monde, pour réduire la fécondité, il faut éduquer les femmes ; pour accroître la productivité, il faut éduquer les travailleurs...

Il n'est guère contestable qu'une meilleure formation est associée à une moindre mortalité et à une plus faible fécondité. La différence de connaissances entre illettrés et diplômés, mais aussi celle de mentalités et d'aspirations, explique l'importance de l'éducation dans le changement social. Suffit-elle pour accroître le bien-être des populations ? Le croire, c'est prétendre que les taux de scolarisation peuvent augmenter en fonction de choix politiques donnés, alors que l'éducation se situe au cœur d'un réseau de relations ; c'est ignorer contraintes et effets pervers ; c'est enfin nier la complexité des liens entre l'éducation et le système démographique.

1. L'ÉDUCATION VARIABLE EXPLICATIVE DES CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES

1.1. Éducation et mortalité

Le rôle primordial de la scolarisation, surtout maternelle, dans la baisse de la mortalité ne fait plus guère de doute. La scolarisation des mères « explique » mieux la mortalité infantile que le développement économique (CALDWELL, 1979).

Les données des différents recensements de l'Inde, de 1901 à 1981, suggèrent l'existence d'une relation étroite, à long terme, entre la mortalité infantile et la scolarisation féminine¹ (fig. 1). Cette décroissance du taux de mortalité infantile,

* ENS Cachan.

** Centre français sur la population et le développement (Ceped) - Institut national d'études démographiques (Ined).

1. - La courbe qui relie la mortalité infantile à l'éducation des hommes est très voisine car la relation entre l'éducation féminine et l'éducation masculine est pratiquement linéaire dans la période 1901-1981, le coefficient de détermination R^2 est de 0,92 pour les données par État en 1981.

lorsque la scolarisation féminine progresse, ne constitue pas pour autant une preuve et d'autres indicateurs en croissance ou décroissance régulière feraient apparaître le même type de relation.

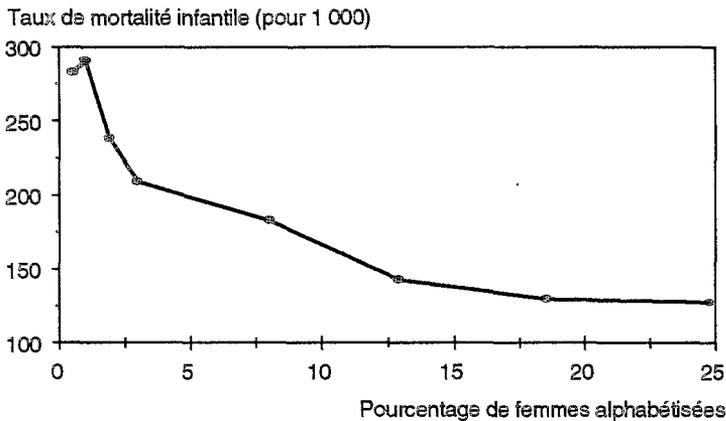


FIG. 1.— *Mortalité infantile et alphabétisation des femmes (Inde, 1901-1981).*
Source : Escap, 1982.

Des données transversales du recensement de 1981 par État montrent une forte relation entre le taux d'alphabétisation des femmes (α) et la mortalité infantile (${}_1m_0$) :

$$[\text{équation (1)}] \quad {}_1m_0 = -1,61\alpha + 133,1 \quad R^2 = 0,62$$

Les variations de l'alphabétisation des femmes « expliquent » donc 62 % des variations de la mortalité infantile entre les États.

Toutefois, à un niveau plus fin, la liaison paraît moins forte. L'étude menée à l'échelle des 326 districts des 14 principaux États, utilisant aussi les données censitaires de 1981, fait apparaître une corrélation plus faible entre la mortalité avant deux ans et l'alphabétisation féminine ; la variation de celle-ci « n'explique » plus que 43 % des variations de la mortalité des très jeunes enfants (SHARMA et RETHERFORD, 1990).

Les données par État confirment les résultats de CALDWELL (1979) ; l'éducation féminine rend mieux compte des différences de mortalité infantile que d'autres indicateurs de développement. Les variations de la proportion de personnes

qui vivent en-dessous de la ligne de pauvreté (p) et du taux d'urbanisation (u), par exemple, « n'expliquent » que 34 % des variations de la mortalité infantile :

$$[\text{équation (2)}] \quad {}_1m_0 = 1,016 p - 1,226 u + 85,3 \quad R^2 = 0,34$$

Il est à noter que le coefficient de l'urbanisation n'est pas significatif. La régression entre mortalité et urbanisation, fondée sur les données par district, confirme cette très faible dépendance entre la mortalité des très jeunes enfants (avant deux ans) et la proportion de personnes qui vivent en ville ($R^2 = 0,12$).

1.2. Éducation et fécondité

De même, des données de trois natures différentes (macro à long terme, micro et macro instantanées) font état d'un lien entre fécondité et éducation des femmes. Le taux de natalité diminue, au cours de ce siècle, tandis que la proportion des femmes alphabétisées augmente (fig. 2). La relation paraît moins forte que dans le cas de la mortalité infantile, mais la structure par âge joue un plus grand rôle dans le cas du taux brut de natalité. Là encore, il faut émettre les mêmes réserves que précédemment.

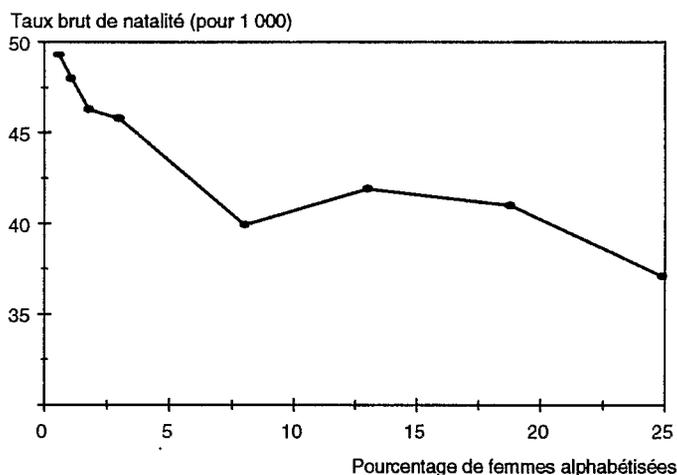


FIG. 2.— Natalité et alphabétisation des femmes (Inde, 1901-1981).
Source : Escap, 1982.

Des données micro, mais déjà anciennes, vont dans le même sens. Les enquêtes conduites au Grand Bombay en 1966 et à Delhi en 1969-1970 montrent de grandes variations de la fécondité en fonction du niveau scolaire (ESCAP, 1982) :

- à Bombay, le nombre moyen d'enfants des bachelières (« matriculation ») n'est que de 1,9 alors qu'il est de 3,4 pour les femmes pas ou très peu scolarisées ;
- à Delhi, la descendance varie de 4,6 pour les femmes non scolarisées à 2,1 pour celles qui ont fréquenté l'école pendant au moins seize ans.

Enfin, d'après les données instantanées tirées du recensement de 1981 (par district), les variations de l'alphabétisation « expliquent » près de la moitié des variations de la fécondité (f) :

$$[\text{équation (3)}] \quad f = 6,07 - 0,047 \alpha \quad R^2 = 0,47$$

1.3. Éducation et migrations

Les migrations intérieures sont également très liées à la scolarisation. Ainsi, les grandes villes indiennes de plus d'un million d'habitants tendent à sélectionner les migrants en fonction de leur niveau scolaire (tabl. I).

TABLEAU I
Niveau scolaire des migrants des villes de plus d'un million d'habitants
(en pourcentage)

Ville	Hommes			Femmes		
	Non scolarisés	Moins que « graduate »	« Graduate » et plus	Non scolarisées	Moins que « graduate »	« Graduate » et plus
Calcutta	29	62	9	44	51	5
Grand Bombay	23	69	8	42	53	5
Delhi	26	59	14	46	45	9
Madras	15	73	12	36	60	5
Bangalore	21	65	13	40	54	6
Ahmedabad	23	67	10	44	51	5
Hyderabad	23	57	20	44	49	7
Pune	22	67	11	43	51	6
Kanpur	31	58	12	54	40	6
Nagpur	21	67	12	44	52	5
Jaipur	21	59	20	50	43	7
Lucknow	21	55	24	41	48	11

Source : Census of India 1981 (1988).

La proportion de personnes scolarisées parmi les migrants est très supérieure à celle observée au sein de la population totale (tabl. II). Les migrations étant

constituées pour une large part d'un exode rural², si l'on prend comme référence la population rurale, les différences sont encore plus marquées. À Bombay, la proportion de ceux qui ont suivi des études est de 77 % chez les migrants alors qu'elle n'est que de 41 % chez les hommes dans la population rurale.

Les données semblent confirmer l'existence d'une relation entre niveau scolaire et comportements démographiques. Mais certains effets sont aussi indirects. Bien évidemment, l'éducation ne peut pas être considérée comme une variable indépendante ; elle est aussi déterminée en partie par les variables démographiques.

TABLEAU II
Niveau scolaire de la population indienne (en pourcentage)

Milieu	Hommes			Femmes		
	Non scolarisés	Moins que « graduate »	« Graduate » et plus	Non scolarisées	Moins que « graduate »	« Graduate » et plus
Urbain	34	61	5	52	46	1
Rural	59	40	1	82	18	2
Ensemble	53	45	2	75	24	0

Source : *Census of India 1981 (1988)*

2. ÉDUCATION ET POPULATION : EFFETS DIRECTS ET INDIRECTS

L'éducation est corrélée à la fécondité, à la mortalité et aux migrations, mais une variation de l'éducation détermine-t-elle, pour autant, une baisse de la fécondité et de la mortalité et une hausse des migrations ? Pour répondre à une telle question, il est nécessaire de recenser les interactions entre éducation et changements démographiques.

2.1. Un réseau de relations

La figure 3 permet de rendre compte des relations théoriques entre ces variables.

2. – Les migrations sont plutôt rurales mais dans des proportions très variables : trois quarts à Calcutta et pour le Grand Bombay ; deux tiers à Delhi, Ahmedabad et Kanpur ; à peine plus de la moitié à Hyderabad. À Madras, au contraire, les migrations d'origine urbaine sont majoritaires (56 %).

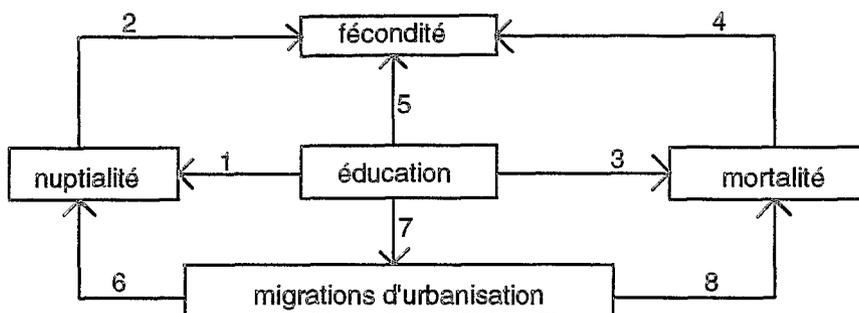


FIG. 3. – Relations entre éducation et population.

2.1.1. Éducation et âge au mariage (relation 1)

Les femmes qui ont suivi des études se marient plus tard que les autres. Une enquête de 1984 (Office of the Registrar General, 1988) montre ainsi que les femmes diplômées (*graduate and above*) se marient 4,5 années plus tard, en moyenne, que les femmes illettrées ; ce constat est vrai en milieu urbain comme en milieu rural. Il est remarquable qu'à niveau scolaire égal, il n'y a pas de différences d'âge au mariage entre ville et campagne.

2.1.2. Âge au mariage et fécondité (relation 2)

En ville comme à la campagne, l'élévation de l'âge au mariage entraîne une réduction de la fécondité (tabl. III).

TABLEAU III
Descendance selon l'âge au mariage (femmes mariées)

Âge au mariage	Milieu	
	Urbain	Rural
Moins de 18 ans	4,6	5,4
18-20 ans	4,1	5,0
21-23 ans	3,5	4,7
24 ans ou plus	2,5	4,1

Source : Department of Family Welfare 1986-1987

2.1.3. Éducation et mortalité (relation 3)

Les résultats de la première partie ont confirmé l'existence de cette relation.

2.1.4. Mortalité et fécondité (relation 4)

La théorie de la transition démographique postule une dépendance entre fécondité et mortalité. Les données indiennes de 1981 par district montrent que la moitié de la variance de la fécondité est expliquée par celle de la mortalité.

2.1.5. Éducation et fécondité (relation 2)

Les résultats de la première partie confirment l'existence de cette relation.

2.1.6. Nuptialité et migrations d'urbanisation (relation 6)

Pour les femmes, le mariage est la principale raison de migration vers les grandes villes : 30 % des femmes venues s'installer à Delhi, plus de 40 % à Ahmedabad et à Pune et 55 % à Kanpur (Census of India 1981, 1988).

2.1.7. Éducation et migrations d'urbanisation (relation 7)

Dans la moitié des cas environ, l'emploi est la raison principale des migrations des hommes vers les grandes villes (valeurs extrêmes : 33 % à Nagpur et 62 % à Bombay). De manière directe, la scolarisation « explique » moins de 11 % des déplacements des hommes (la proportion la plus élevée est enregistrée à Lucknow). Mais ces migrations professionnelles sont souvent le fait de populations qui ont suivi des études et contraintes à se rendre en ville pour obtenir un emploi en relation avec leur formation (il a été constaté précédemment une surreprésentation des personnes qui ont suivi des études parmi les migrants vers les grandes villes). L'effet direct (migrations scolaires) serait de peu d'importance mais l'effet indirect serait, quant à lui, déterminant (fig. 4).

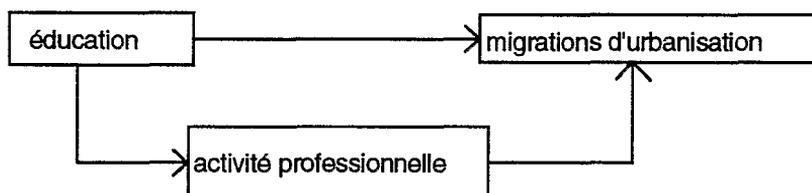


FIG. 4. – Effets direct et indirect de la scolarisation sur l'urbanisation.

L'effet indirect peut correspondre à une situation objective (inadéquation entre offre et demande de travail en milieu rural qui contraint à quitter la campagne) ou subjective (valorisation des normes urbaines).

2.1.3. *Urbanisation et mortalité* (relation 8)

La mortalité infantile diffère considérablement selon le lieu de résidence ; en 1986, elle est de 62 ‰ en milieu urbain alors qu'elle atteint 105 ‰ en milieu rural. Ces très fortes différences s'observent dans tous les États de l'Inde, quel que soit le niveau moyen de la mortalité (au Kerala : 20 ‰ en ville et 28 ‰ à la campagne ; au Andhra Pradesh : 59 ‰ contre 87 ‰ ; à l'Uttar Pradesh : 88 ‰ contre 140 ‰ ; OFFICE OF THE REGISTRAR GENERAL, 1989).

Lorsque la mortalité avant le deuxième anniversaire est corrélée avec l'urbanisation à l'échelle des districts, la corrélation est particulièrement faible ($R^2 = 0,08$). Cela pourrait laisser penser que les différences entre villes et campagnes sont surtout de nature éducative³.

L'effet ambigu de l'urbanisation appelle quelques commentaires. Mortalité et fécondité seraient reliées à la scolarisation mais pas à l'urbanisation alors que c'est en ville que le niveau scolaire est le plus élevé. La corrélation entre scolarisation et urbanisation est en effet très faible. Les données par district de 1981 conduisent à un coefficient de détermination de 0,26, mais la singularité du Kerala perturbe la régression. Si les données des 12 districts de cet État sont exclues de la régression, les coefficients ne sont pas radicalement différents mais le coefficient de détermination atteint 0,47 ; la cohérence d'ensemble est retrouvée.

2.2. Déterminants de la fécondité

L'équation (3) ne rend compte que de l'effet direct. Pour affiner l'analyse des déterminants de la fécondité, à l'échelle des districts indiens, SHARMA et RETHERFORD (1990) introduisent deux effets indirects : l'un passe par l'âge au mariage (relation 1), l'autre passe par la mortalité des très jeunes enfants (relation 4 et fig. 5).

3. – La différence entre les deux approches vient de ce que chaque couple de données a le même poids dans un cas alors qu'il s'agit d'une moyenne pondérée dans l'autre (cas d'un État).

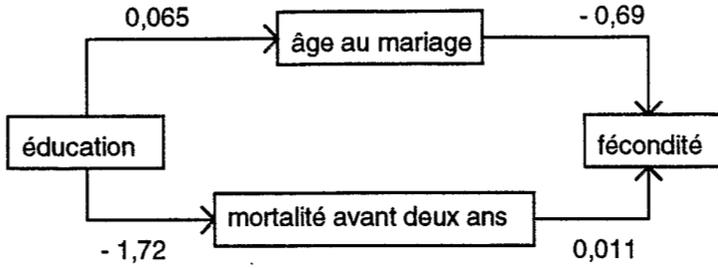


FIG. 5. - Effets directs et indirects de l'éducation sur la fécondité.

L'équation (3) est alors remplacée par un système d'équations (4) :

$$\text{mortalité} = 164 - 1,72 \alpha \quad R^2 = 0,43$$

$$\text{âge-mariage} = 15,2 + 0,065 \alpha \quad R^2 = 0,48$$

$$f = 5,26 - 0,023 \alpha + 0,011 \text{ mortalité} - 0,069 \text{ âge-mariage} \quad R^2 = 0,59$$

Les effets directs et indirects sont du même ordre de grandeur, $-0,023$ et $-0,024$; l'effet indirect se décompose en un effet âge au mariage de $-0,0045$ ($= 0,065 \times -0,069$) et un effet mortalité de $-0,019$ ($= -1,72 \times 0,011$). La prise en compte de la variable urbanisation n'améliore pas la corrélation, elle ne fait pratiquement pas varier le coefficient de détermination ($0,60$ au lieu de $0,59$).

2.3. La singularité du Kerala

Le Kerala se distingue radicalement des autres États indiens par une très forte scolarisation féminine et par une urbanisation relativement faible (tabl. IV). Ainsi, dans un district exclusivement rural du Kerala (district de Wayanad), la moitié des femmes ont suivi des études alors qu'à Madras, Bombay ou Calcutta les taux d'alphabétisation des femmes sont d'environ 60 %.

L'alphabétisation féminine « explique » près de 70 % des variations de la fécondité entre districts du Kerala. Pour le reste de l'Inde, la corrélation est à peine supérieure à 40 %. En outre, la transition démographique est beaucoup plus avancée au Kerala que dans les autres États indiens. De même, la corrélation entre mortalité et éducation est beaucoup plus étroite : $R^2=0,71$ pour le Kerala contre $0,34$ pour le reste de l'Inde.

TABLEAU IV
Singularité du Kerala par rapport à l'Inde entière (sélection d'indicateurs)

Indicateur	Kerala	Inde entière
Nombre moyen d'enfants par femme (1986)	2,3	4,2
Taux d'alphabétisation (% en 1981)	66	25
Taux de mortalité infantile (‰ en 1985)	31	97
Personnes en dessous du seuil de pauvreté (% en 1983-1984)	27	37
Taux d'urbanisation (% en 1984)	19	23

Enfin, la régression multiple « explique » mieux la fécondité par l'alphabétisation, la mortalité et l'âge au mariage dans le cas du Kerala seul que pour le reste du pays, près de 90 % de la variance expliquée au Kerala contre 55 % ailleurs⁴.

3. EFFETS DE RETOUR DE LA POPULATION SUR L'ÉDUCATION

La complexité est encore accrue du fait que la population rétroagit sur l'éducation par les économies d'échelle qu'elle permet et par les contraintes dont elle aggrave le poids.

3.1. Économies d'échelle

Lorsque la population est très dispersée, la construction des écoles en milieu rural est très coûteuse. Les effectifs potentiels de chaque école sont très faibles. Étant donnée l'importance des coûts de construction, les coûts unitaires de la scolarisation sont décroissants jusqu'à un certain seuil de densité. L'accroissement de la population (donc une forte fécondité) constitue un avantage pour le développement de la scolarisation en permettant de dépasser ce seuil. Mais, en Inde, ce seuil est dépassé. La croissance démographique se maintient depuis des décennies à un niveau élevé (plus de 2 %) et ce sont les inconvénients de la croissance de la population qui dominent.

3.2. Contraintes financières

Lorsque la croissance démographique est rapide, il devient très difficile de faire face à la demande de scolarisation. SRINIVASAN (1988) a calculé les investissements démographiques nécessaires au maintien du *statu quo*, en termes de

4. – Toutefois, un certain nombre de coefficients ne sont pas significatifs, sans doute en raison du trop faible nombre de districts lorsque le Kerala est examiné séparément.

scolarisation, dans le cadre de différentes hypothèses de projections démographiques ; selon l'hypothèse retenue le coût total de la scolarisation primaire serait multiplié par quatre ou par six, à l'horizon 2021. Si la « qualité » de la scolarisation doit être accrue (meilleur encadrement et poursuite de la scolarisation dans le secondaire et le supérieur), la charge en est, bien entendu, encore augmentée.

Les progrès de la scolarisation conduisent donc à une réduction de la fécondité mais la persistance d'une croissance démographique rapide compromet les progrès de la scolarisation.

CONCLUSION

En Inde, l'examen des relations entre éducation et variables démographiques (fécondité, mortalité et migrations), confirme le rôle joué par la scolarisation dans les transformations sociales. L'effet de la scolarisation ne se réduit ni au développement, ni à l'urbanisation, ni à une quelconque autre variable. Mais la scolarisation s'insère dans un réseau de relations, ce qui rend la mesure de son influence propre particulièrement délicate.

L'éducation n'a été envisagée ici que sous un angle formel, ce qui est une vision déjà restrictive. Les liens entre scolarisation et population d'une part, développement économique d'autre part, ont été aussi négligés. Les relations entre scolarisation, changements démographiques et bien-être sont, en fait, d'une complexité d'un ordre supérieur, notamment en raison d'effets pervers de la scolarisation (chômage des diplômés, exode des compétences).

En tout état de cause, cependant, la prise en compte de l'éducation est primordiale pour toute analyse des relations entre changements démographiques et développement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CALDWELL (J. C.), 1979. – « Education as a Factor in Mortality Decline, An examination of Nigerian Data », *Population Studies* : 395-413.
- CENSUS OF INDIA 1981, 1988. – *A Hand Book of Population Statistics*, New Delhi.
- DEPARTMENT OF FAMILY WELFARE, 1988. – *Yearbook 1986-1987*, New Delhi.
- ESCAP, 1982. – *The population of India*, United Nations.
- OFFICE OF THE REGISTRAR GENERAL, 1988. – *New York Age at marriage differentials in India, 1984*, New Delhi.
- OFFICE OF THE REGISTRAR GENERAL, 1989. – *Sample Registration System 1986*, New Delhi.
- SHARMA (O. P.) et RETHERFORD (R. D.), 1990. – *Effect of female literacy on fertility in India, Census of India 1981*, New Delhi.
- SRINIVASAN (K.), SUMATI KULKARNI et PARASURAMAN (S.), 1988. – « Impact of Population on Selected Social and Economic Sectors », *Economic and political weekly sept.*, 17.

MAÎTRISE DU MOUVEMENT NATUREL, OBJECTIF DE DÉVELOPPEMENT AU CAMEROUN LE CONTREPOIDS DE L'ÉDUCATION

Joseph-Pierre TIMNOU *

Le développement économique est une urgence pour les pays africains ; les stratégies de développement adoptées n'ont pas donné les effets escomptés et elles sont à réviser. L'intérêt se porte sur les aspects démographiques dont les effets se répercutent sur les résultats économiques attendus ; la question de la maîtrise de la fécondité est presque partout posée.

La scolarisation doit jouer un rôle moteur dans les changements de mentalité et l'adoption des nouvelles normes sociales dont dépend le progrès économique.

1. LE MOUVEMENT NATUREL AU CAMEROUN

1.1. Une évolution dans les perceptions du mouvement naturel au Cameroun

On peut retenir trois périodes dans la perception des questions démographiques au Cameroun. Avant l'Indépendance (1960), la mortalité baisse par suite de la lutte contre les épidémies et les endémies (maladie du sommeil, lèpre, maladies sexuellement transmissibles, variole, tuberculose, etc.) ; dans le même temps, toute idée de contrôle de naissances est combattue. Dans les deux décennies qui suivent l'Indépendance, le développement économique est basé sur la main-d'œuvre et s'appuie sur une politique nataliste sans négliger les aspects sanitaires. En 1979, après une longue période d'encouragement de la fécondité, les autorités politiques acceptent pour la première fois l'idée d'un contrôle des naissances dans le cadre de la « politique de la parenté responsable » ; les résolutions de Bucarest (1974) et d'Arusha (1984), notamment, conduisent les États africains à une nouvelle vision des questions démographiques et économiques.

La croissance naturelle de la population camerounaise n'est pas infléchie par ces variations d'attitudes officielles ; en 1990, elle est de 2,9 % par an (la balance migratoire est négligeable).

* Démographe, Centre de recherches économique et démographique, Yaoundé.

1.2. Mortalité : des objectifs clairs

Le taux brut de mortalité passe de 20 ‰ en 1976 à 13 ‰ en 1987, l'espérance de vie de 43,2 ans en 1976 à 54,7 ans en 1987 ; cette chute de la mortalité est liée à l'amélioration des conditions de santé (programme élargi de vaccination, accroissement des services médicaux, etc.) et à celles des conditions de vie ; l'écart entre les villes et les campagnes demeure remarquable (tabl. I). La réduction de la mortalité des enfants est liée à l'alphabétisation des parents, en particulier à celle de la mère (tabl. II).

TABLEAU I
Indices de mortalité au Cameroun en 1987

Secteur	Taux brut de mortalité (pour 1 000)	Taux de mortalité infantile (pour 1 000)	Espérance de vie (en années)
Urbain	12,1	74,5	57,6
Rural	18,9	102,2	51,8
Ensemble	13,5	86,0	54,7

Source : MINPAT-DSCN, 1991.

TABLEAU II
Quotient de mortalité infantile et juvénile (pour mille)
par degré d'alphabétisation des parents en 1978

Alphabétisation des parents	Quotient de mortalité infantile (${}_1q_0$ ‰)	Quotient de mortalité juvénile (${}_4q_1$ ‰)
Parents analphabètes	117	113
Seul le père sait lire et écrire	110	88
Seule la mère sait lire et écrire	98	98
Les parents savent lire et écrire	80	76
Ensemble des parents	113	101

Source : MINPAT-DSCN, 1978

1.3. Fécondité : une évolution contre toute attente

La coutume exerçait naguère un fort pouvoir régulateur des naissances (longue abstinence post-partum liée à l'allaitement prolongé ou à la séparation des conjoints dans certains groupes sociaux, etc.). La natalité, dont le pouvoir politique souhaite la réduction depuis 1979, a cependant peu évolué entre 1976 et 1987, si ce n'est une légère baisse, particulièrement en milieu urbain (tabl. III).

TABLEAU III
Évolution de la natalité entre 1976 et 1987 au Cameroun par secteur
(taux pour mille)

Secteur	Taux brut de natalité		Taux de fécondité
	1976	1987	1987
Urbain	47,7	41,2	171
Rural	43,9	41,8	188
Ensemble	45,0	41,2	181

Source : MINPAT-DSCN, 1976 et 1991.

TABLEAU IV
Taux de fécondité (pour mille) selon l'âge des femmes et descendance du moment
au Cameroun par région en 1978 et en 1987

Âges des femmes (en années)	Taux de fécondité							descendance du moment
	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	
Régions	Année 1978							
Yaoundé	118	222	284	190	137	65	29	5,2
Douala	87	234	265	182	122	52	78	5,1
Zones urbaines	121	245	280	214	124	51	21	5,3
Zones rurales	186	299	250	212	149	81	44	6,1
Cameroun	171	286	256	212	145	76	41	6,0
Régions	Année 1987							
Yaoundé	110	239	245	207	151	58	18	5,2
Douala	91	219	237	180	134	65	16	4,8
Zones urbaines	112	244	246	199	140	60	23	5,2
Zones rurales	165	280	266	207	161	69	34	6,0
Cameroun	142	264	258	204	154	67	31	5,7

Sources : MINPAT-DSCN, 1978, vol. I, tabl. 5,34, et MINPAT-DSCN, 1991.

La fécondité est maximale entre vingt et vingt-quatre ans à la campagne, et entre vingt-cinq et vingt-neuf ans en ville ; à la naissance de leurs enfants, les femmes urbaines ont tendance à être plus âgées que les femmes rurales (tabl. IV). La fécondité est plus faible en milieu urbain (TIMNOU, 1991) ; elle n'évolue pas semblablement dans les deux plus grandes villes du pays, Yaoundé et Douala ; dans cette dernière, l'origine de la baisse de la fécondité en 1987 n'est pas connue, en particulier, la contraception n'y est pas plus répandue qu'à Yaoundé (TIMNOU, 1990-a).

2. L'ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE CAMEROUNAIS

2.1. Une stratégie ambitieuse

Lors de l'Indépendance, l'économie camerounaise est dominée par les multinationales occidentales ; l'État intervient dans tous les secteurs pour s'opposer à leur emprise et la création de grandes unités industrielles symbolise le libéralisme planifié, alors doctrine de base. Au cours des deux premiers plans quinquennaux, l'État subventionne des projets de développement intégré ; le troisième plan connaît surtout la création de sociétés agro-industrielles. Dans l'ensemble et pour diverses raisons, c'est l'échec, les efforts de développement se reportent sur les petites et moyennes entreprises.

2.2. Industrie

Le secteur secondaire fournit moins de 10 % du produit intérieur brut en 1960 et un peu plus du tiers en 1985 (dont les hydrocarbures représentent près de la moitié) mais l'évolution de sa main-d'œuvre demeure modeste (tabl. V).

TABLEAU V
Population active par grands secteurs d'activité au Cameroun
(1976-1987)

Secteurs d'activités	Années	
	1976	1987
Primaire	79,4	72,0
Secondaire	6,7	7,3
Tertiaire	13,9	20,7
Ensemble	100,0	100,0
<i>Source : MINPAT-DSCN, 1976 et 1991</i>		

Le Gouvernement choisit le développement des industries légères pour substituer des produits nationaux aux importations, malgré les nombreuses critiques sur l'opportunité d'une telle stratégie ; l'exiguïté du marché ne permet d'absorber que de faibles productions locales dont les coûts sont trop élevés ; ce contexte ne permet pas l'innovation. Les petites et moyennes entreprises créées ne sont pas toujours viables. Les différents gisements découverts sont mal exploités ; c'est le cas de la bauxite de l'Adamaoua ou de l'ouest, car la voie ferrée actuelle ne supporte pas les trains minéraliers ; c'est également celui du gisement de fer proche de Kribi, faute d'aménagement du port en eau profonde.

2.3. L'agriculture et l'agro-industrie

L'agriculture, qui fournit 29 % du produit intérieur brut en 1960 et 20 % seulement en 1980, décline au profit du secteur tertiaire ; les productions locales n'ont pas trouvé le relais d'industries de transformations et le Cameroun demeure essentiellement un exportateur de matières premières.

Depuis 1968, les sociétés de développement créées en vue d'accroître la production et la productivité agricoles ne donnent pas les résultats escomptés ; leur rentabilité est nulle, voire négative pour la plupart ; certaines ne survivent que grâce à des subventions étrangères ; la Société de développement du coton (Sodecoton) survit avec une production annuelle de près de 95 000 tonnes de coton dont la société Cotonnière industrielle du Cameroun (Cicam) et quelques entreprises textiles transforment sur place quelque 10 000 tonnes seulement.

Les problèmes de ces entreprises viennent d'études préliminaires mal menées, de l'incompétence des responsables, d'un impact nul sur la population et d'une politique des prix non incitatifs pour les producteurs (dans le prix de vente à l'exportation la part des producteurs tombe de 75 % en 1961 à 30 % en 1988).

Dernier recours des agriculteurs, L'Office national de commercialisation des produits de base (ONCPB) est en ruine après une santé financière enviable qui lui a permis différents placements et acquisitions à la fin des années soixante-dix. De nombreuses et malheureuses opérations sont à l'origine de ces difficultés : investissements dans des sociétés insolvables ; avances au trésor public non remboursées par l'État ; détournements de fonds, maintes fois stigmatisés mais non réprimés ; subvention d'importation d'engrais après la fermeture de la Société camerounaise des engrais (Socame) ; cette société, créée en 1976 avec 30 milliards de francs CFA d'investissement pour venir en aide au monde rural, cesse ses activités l'année suivante, victime des impayés de sociétés d'État (*Changer le Cameroun : pourquoi pas ?*, 1990).

3. LES INTERFÉRENCES ÉDUCATIVES

3.1. Bref aperçu

L'éducation traditionnelle enseigne les moyens d'un accomplissement individuel au sein du groupe social. L'éducation moderne prépare l'adaptation à une société en évolution sur tous les plans : découvertes, courants scientifiques, etc. En matière sanitaire, la tradition se maintient même en ville (NGATCHOU, 1990) ; elle

cède progressivement la place aux innovations (cas des soins de l'ombilic et des tabous alimentaires, notamment).

Un certain niveau d'éducation, mais pas forcément un programme scolaire spécifique, est nécessaire pour comprendre les principes de la vaccination, de la réhydratation par voie orale, les précautions nécessaires pour l'allaitement au biberon, le sevrage, la circoncision, les implications néfastes de l'excision et pour assimiler les concepts de la planification familiale.

3.2. Croissance démographique et développement : quel rôle l'éducation joue-t-elle ?

L'idée d'un contrôle des naissances, qui répond aux préoccupations internationales, commence à apparaître comme une solution possible aux problèmes socio-économiques du pays. Une réduction des naissances diminue les charges en matière d'éducation, de santé, de loisirs, etc. ; à moyen et à long termes, moins de demandes d'emplois, une main-d'œuvre mieux formée, une meilleure performance économique en somme !

Ce schéma demeure hypothétique. Les arguments basés sur des conséquences macro-économiques à long-terme persuadent difficilement une population qui perçoit surtout les implications individuelles et immédiates ; dans un tel contexte, la planification familiale s'applique mal.

3.3. Les contraintes éducatives

Avec un niveau scolaire primaire, la fécondité augmente, car le respect des coutumes traditionnelles diminue (allaitement, abstinence). Un niveau secondaire, avec une plus large utilisation des méthodes contraceptives, entraîne un fléchissement de la fécondité (tabl. VI) ; ce niveau est également corrélé à un meilleur revenu, qui facilite l'accès aux services, souvent payants, de la planification familiale. La baisse de la fécondité demeure cependant modeste, même en milieu urbain où le taux de scolarisation est élevé ; un haut niveau scolaire (voire de modernisation) ne conduit pas nécessairement à renier toutes les valeurs traditionnelles attachées à l'enfant. Les parents qui respectent la tradition détiennent encore un pouvoir important sur leurs enfants mariés ; une scolarisation de masse donnerait dans ce cas plus d'effet.

TABLEAU VI
Caractéristiques de la fécondité selon le niveau scolaire (Cameroun)

Caractéristiques	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire	Ensemble
Descendance du moment	6,0	6,5	4,9	6,0
Descendance à 45-54 ans	4,0	5,5	3,2	4,8
Descendance des non-célibataires	3,8	2,7	2,3	3,5
Non célibataires sans enfant (%)	17	16	16	17
Femmes mariées fertiles, ne voulant plus d'enfant (%)	3	4	2	3
Âge moyen au premier mariage (années)	16,6	18,2	19,7	16,8
Femmes mariées en union polygame (%)	45	31	12	40
Femmes mariées ayant utilisé une méthode contraceptive (%)	5	20	54	10
Durée d'allaitement intégral (mois)	6,4	4,7	3,8	5,8
Durée d'allaitement mixte (mois)	20,6	16,9	12,4	19,3
Durée d'abstinence post-partum (mois)	14,2	12,3	8,0	13,4
Effectifs (%)	63	28	8	100

Source : MINPAT-DSCN, 1978

La majorité des Camerounaises demeure analphabète (tabl. VII), leur plus large scolarisation secondaire permettrait de réduire le niveau de la fécondité.

TABLEAU VII
Niveau scolaire selon le sexe en 1987 au Cameroun (en pourcentage).

Sexe	Analphabète *	Primaire	Secondaire et plus
Féminin	60	37	3
Masculin	43	51	6

* Enseignement maternel ou coranique.
Source : MINPAT-DSCN, 1991.

Les Camerounais demeurent peu sensibilisés à la planification familiale ; même en milieu urbain, les programmes de communication n'atteignent pas encore une frange importante de la population ; les médias abordent rarement le sujet et, dans certaines familles, les questions sexuelles restent taboues, comme par le passé. Malgré ses déclarations, le Gouvernement agit peu ; en revanche, des organisations prennent des initiatives (centres de protection maternelle et infantile, associations féminines, Association camerounaise pour le bien-être familial, par exemple). Les services de la planification familiale ne sont pas encore à la portée de la grande majorité de la population.

CONCLUSION

Au cours des deux décennies qui suivent l'Indépendance, les bases de la croissance économique du Cameroun sont peu solides ; une éducation moderne doit accompagner le développement, car l'éducation traditionnelle ne permet pas l'évolution rapide de la société. Le niveau actuel de scolarisation ne permet pas d'espérer une maîtrise du mouvement naturel qui est hypothéqué par :

- la baisse continue de la mortalité et la grande jeunesse de la population qui font prévoir une hausse de la population active dans les années à venir ;
- l'éducation traditionnelle qui valorise la famille nombreuse et perpétue des liens très forts entre les jeunes et leurs parents ;
- l'éducation moderne qui n'entraîne que de légères variations de la fécondité et touche une faible proportion des femmes.

S'appuyer simplement sur la maîtrise du mouvement naturel pour la relance économique en Afrique est dérisoire. L'éducation formelle actuellement dispensée ne peut garantir le succès d'une telle politique à moyen terme ; elle est cependant indispensable pour maîtriser la croissance démographique et économique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANQUE MONDIALE, 1990. – *World Development Report 1990: Poverty. World Development Indicators*, Oxford University Press.
- Changer le Cameroun : pourquoi pas ?*, 1990.
- MINPAT-DSCN (ministère du Plan et d'Aménagement du territoire), 1976. – *Recensement général de la population et de l'habitat de 1976*.
- MINPAT-DSCN (ministère du Plan et d'Aménagement du territoire), 1978. – *Enquête nationale sur la fécondité*.
- MINPAT-DSCN (ministère du Plan et d'Aménagement du territoire), 1991. – *Recensement général de la population et de l'habitat de 1987*.
- NGATCHOU (R. D.), 1990. – « L'éducation de la mère et la mortalité des enfants en Afrique », *Les cahiers de l'IFORD*, n° 2, Yaoundé
- TIMNOU (J.-P.), 1990-a. – *Différentiels de fécondité entre la ville et la campagne au Cameroun, en Côte-d'Ivoire et au Sénégal*, Voorburg, Institut international de statistique.
- TIMNOU (J.-P.), 1990-b. – *L'urbanisation du Cameroun et ses conséquences démographiques*, Bordeaux, univers. Bordeaux-II (th. doct. sci. économ., mention démographie).
- TIMNOU (J.-P.), 1991. – « Cameroun : contexte d'une fécondité élevée en milieu urbain », conférence UEPA, Ouagadougou.

L'ÉDUCATION DES FEMMES ET LA FÉCONDITÉ AU CAMEROUN

Bongsuiru Samson LAMLENN *

Au Cameroun, l'enquête de 1978, sur un échantillon national de 8 219 femmes de quinze à cinquante-quatre ans, permet de mieux comprendre la situation de la fécondité (DSCN, 1983)¹; cette communication en utilise les données standardisées pour analyser les différences de comportements et les motivations qui les sous-tendent. Les relations mises en évidence doivent être considérées avec prudence, compte tenu de la qualité des données (SANTOW et BIOULMA, 1984) et de la grande diversité ethnique et culturelle du pays.

1. APPROCHE THÉORIQUE

La scolarisation est considérée comme la principale voie de diffusion des valeurs modernes dans les pays en développement. La scolarisation forme la personnalité de l'individu, ses idées et son comportement; elle élargit les contacts avec son environnement proche et avec le monde extérieur. L'impact de la scolarisation dépend des coutumes sur l'éducation, de la durée et du contenu de la scolarité. Cette notion est donc autant individuelle que sociale.

Les conséquences de la scolarisation touchent tous les phénomènes démographiques: la migration, en augmentant l'intérêt porté au monde extérieur, le taux de mortalité, en améliorant les conditions de vie des populations par une meilleure hygiène.

L'impact de la scolarisation sur la fécondité est loin de recueillir l'unanimité. La conception malthusienne estime que la scolarisation, en relation avec le développement économique, l'industrialisation, l'élévation du niveau de vie et l'urbanisation, améliore le statut et la mobilité sociale des femmes par de meilleures opportunités d'emploi, une plus grande socialisation hors du foyer, et qu'elle

* Regional Institute for Population Studies, Accra.

1. — L'impact de la scolarisation a été analysé, accessoirement, par LEE *et al.* (1986); sur les relations entre fécondité et migration par YANA (1988); sur la stérilité par EVINA AKAM (1990); pour une vue d'ensemble des niveaux de fécondité et de leurs différences, voir BANGHA (1990).

diminue ainsi les chances de maternité. De même peut-on s'attendre à une meilleure entente conjugale, à un resserrement du noyau familial et à une recherche de « qualité » de vie pour les enfants. Une plus longue fréquentation du système scolaire retarde l'âge au mariage des femmes, facilite la compréhension, la connaissance et l'utilisation des méthodes modernes de contraception ; il en résulte une baisse de leur fécondité.

Il est peu probable que la scolarisation suffise pour moderniser l'Afrique subsaharienne dont l'organisation sociale est totalement différente de celle des autres régions en développement ; les familles nombreuses y sont valorisées ; les taux de mortalité infantile, très élevés ; les responsabilités à l'intérieur de la famille et les systèmes de prise de décision, imbriqués ; la survie et la fécondité de la communauté concernent le groupe ; si des liens solides lient les enfants à leur lignage, les relations entre mari et femme sont souvent lâches et les religions traditionnelles, toujours respectées.

Les interactions entre scolarisation et fécondité sont particulières dans les pays pauvres et peu alphabétisés (COCHRANE, 1979 ; RODRIGUEZ et CLELAND, 1980 ; UNPD, 1983 ; SINGH et CASTERLINE, 1985). Un faible accroissement du niveau de scolarisation général peut accroître la fécondité par l'amélioration de la santé maternelle et par le rejet des coutumes traditionnelles de limitation des naissances ; en revanche, une scolarisation plus poussée peut modifier les désirs de maternité ; l'évolution dans les zones urbaines d'Afrique en est la preuve.

Les processus de scolarisation et d'évolution démographique sont dynamiques et agissent en association : « le résultat de leur interaction peut s'avérer tout autant dépendant des facteurs d'organisation politique et sociale que des facteurs économiques » (LESTHAEGHE, 1989).

2. PRÉFÉRENCES EN MATIÈRE DE FÉCONDITÉ

Le nombre moyen d'enfants varie peu selon le niveau scolaire des femmes ; cependant, il est plus faible chez les femmes de moins de trente ans de niveau secondaire ou supérieure (tabl. I). L'impact de la scolarisation sur le nombre d'enfants s'atténue quand la durée du mariage est prise en compte (tabl. II).

TABLEAU I
Nombre moyen de naissances selon l'âge de la mère
et son niveau scolaire (Cameroun, 1978)

Âges	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
15-19 ans	0,6	0,4	0,2	0,4
20-24 ans	1,6	1,7	1,1	1,6
25-29 ans	2,9	3,1	2,6	3,0
30-34 ans	4,1	4,3	4,1	4,2
35-39 ans	4,8	5,0	4,6	4,9
40-44 ans	5,3	4,8	5,0	5,3
45-49 ans	5,1	5,5	-	5,1
50 ans et plus	4,3	3,5	-	4,2

TABLEAU II
Nombre moyen de naissances selon la durée écoulée depuis le premier mariage et
le niveau scolaire de la mère (Cameroun, 1978)

Durée en années	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
0-9	1,7	1,8	1,6	1,7
10-19	4,1	4,6	4,3	4,2
20 et plus	5,1	5,3	4,9	5,1

L'évolution de la fécondité a souvent été considérée comme liée au développement socio-économique qui limiterait le désir d'enfant et entraînerait une baisse des taux de fécondité. Les préférences exprimées par les femmes pourraient être considérées comme des signes avant-coureurs de l'évolution future de la fécondité. Elles permettraient d'identifier les groupes-cibles des actions de planification familiale.

Les recherches récentes ne confirment pas, ou peu, ces conjectures ; en Asie, les Coréennes, les Taïwanaises et les Thaïlandaises expriment toujours le souhait d'une famille nombreuse, alors que leur fécondité décroît constamment depuis dix ans (TE HSUNG *et al.*, 1978 ; LEE-JAY CHO *et al.*, 1982). Le nombre d'enfants désiré varie beaucoup plus faiblement que le taux de fécondité, quelle que soit l'appartenance socio-économique des femmes.

Dans l'enquête camerounaise sur la fécondité, les critères de sélection excessifs² ont conduit à n'interroger que 45 % des femmes ; les résultats ne sont donc pas représentatifs. Les réponses non chiffrées (29 % des femmes) sont importantes (tabl. III). Chez les moins de trente-cinq ans, le nombre idéal diminue quand le niveau scolaire augmente. Globalement, le nombre désiré d'enfants reste supérieur à la descendance atteinte (tabl. III).

TABLEAU III
Nombre moyen désiré d'enfants selon l'âge de la mère
et son niveau scolaire (Cameroun, 1978)

Âges	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
15-24 ans	7,7	7,4	(5,2)	7,4
25-34 ans	8,1	7,7	6,2	7,8
35-44 ans	7,0	7,9	(6,0)	7,8
45 ans et plus	8,1	(6,5)	(5,0)	8,0
Réponses non numériques	26 %	26 %	50 %	29 %

Note : les nombres entre parenthèses sont calculés avec moins de 50 femmes.

À quelle évolution doit-on s'attendre ? L'étude de l'espacement des naissances chez les femmes de tous les niveaux scolaires est indispensable pour repérer les tendances actuelles.

3. ANALYSE DES INTERVALLES ENTRE NAISSANCES

Le taux de conceptions pré-nuptiales est plus faible pour les femmes jamais scolarisées (30 %) que pour les scolarisées (38 %) [tabl. IV] ; ce résultat peut s'expliquer par le plus jeune âge au mariage des femmes analphabètes et le moindre risque de conceptions pré-nuptiales. Cela montre que le mariage n'est peut-être pas le point de départ le plus approprié pour étudier la fécondité des Camerounaises.

Les femmes analphabètes et celles d'un niveau scolaire élémentaire ont les mêmes intervalles entre les naissances (28 mois environ). Les femmes de niveau secondaire ou supérieur ont des intervalles entre les naissances plus courts

2. - Les questions sur la taille désirée des familles ont été posées aux femmes de moins de vingt-cinq ans qui ont au moins un enfant ; à celles de vingt-cinq à vingt-neuf ans qui en ont au moins deux et à celles de plus de trente ans qui en ont trois à neuf.

(26 mois). Ces résultats ne montrent pas clairement une moindre fécondité associée à une amélioration du niveau de scolarisation, l'analyse des variables intermédiaires de la fécondité permet de le comprendre.

TABLEAU IV

Intervalles * entre naissances selon le rang de naissance et le niveau scolaire de la mère et proportions de premières conceptions avant le mariage (Cameroun, 1978)

Intervalle entre naissances	Niveau scolaire		
	Néant	Primaire	Secondaire et plus
Première-deuxième	28,0	28,2	26,5
Deuxième-troisième	27,6	28,3	26,0
Troisième-quatrième	28,1	27,4	26,2
Quatrième-cinquième	28,0	27,3	29,4
Cinquième-sixième	27,9	28,3	26,4
Conceptions pré-nuptiales	30 %	37 %	38 %
* Triple moyenne de TUKEY en mois : la durée pour que 25 % des intervalles soient fermés est notée Q1 (premier quartile) ; Q2 pour 50 % (médiane) et Q3 pour 75 % (troisième quartile) ; la triple moyenne de TUKEY (1978) est égale à $(Q1 + 2 Q2 + Q3) : 4$.			

4. LES VARIABLES INTERMÉDIAIRES DE LA FÉCONDITÉ

4.1. Modalités de création des familles

L'âge à la puberté (tabl. V) est une variable biologique indépendante de la scolarisation. Les femmes non scolarisées ont leurs premiers rapports au cours de l'année qui suit leur puberté et avant leur mariage. Les femmes de niveau scolaire primaire ont leur premier rapport sexuel beaucoup plus tard et se marient à dix-sept ans, avec une première grossesse dans les onze mois qui suivent. L'âge moyen des femmes à la première naissance est plus bas que chez les femmes non scolarisées. Les femmes de niveau scolaire secondaire ou supérieur ont un retard de un à deux ans par rapport à celles d'un niveau primaire.

TABLEAU V

Âges médians à la puberté, au premier rapport sexuel, au premier mariage et à la première naissance selon le niveau scolaire (Cameroun, 1978)

Âges médians en années *	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
à la puberté	13,8	13,8	13,7	13,8
au premier rapport sexuel	14,8	15,5	16,7	15,3
au premier mariage	15,6	17,0	19,5	16,5
à la première naissance	18,9	17,9	20,0	18,6

* Les âges médians sont déterminés par la méthode de la table de survie.

La proportion des femmes sans enfant ou non enceintes après cinq ans de mariage est normale chez les femmes scolarisées. Elle dépasse 10 % chez les femmes non scolarisées ; en l'absence de contraception ou de séparation du mari, cela indique des problèmes de stérilité primaire ou de sous-fécondité (tabl. VI). Cette stérilité peut s'expliquer par les mariages très précoces (à la puberté ou même avant) chez les femmes du Cameroun septentrional, en grande majorité musulmane, qui constituent plus de 50 % des femmes illettrées interrogées.

TABLEAU VI

Proportion de femmes sans enfants mariées depuis plus de cinq ans selon leur niveau scolaire (Cameroun, 1978)

Proportion de femmes	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
Sans naissance vivante	13,1	7,8	7,0	11,6
Sans grossesse	11,1	5,6	4,1	9,5
Effectif	3 917	1 267	243	5 427

Au Cameroun, la formation des familles est précoce, mais contrecarrée par des problèmes de stérilité primaire ou de sous-fécondité chez les femmes non-scolarisées.

4.2. Espacement des naissances

L'analyse des intervalles entre naissances pour toutes les grossesses au cours des six ans avant l'enquête met en évidence le rôle de chacune des trois

composantes majeures de l'espacement des naissances : la période de non-exposition post-partum, la durée avant conception et la durée de gestation.

Pour la plupart des populations africaines, la période de non-exposition post-partum (périodes d'aménorrhée et d'abstinence) est la composante déterminante de l'espacement des naissances. Les longues périodes d'allaitement au sein prolongent l'aménorrhée chez les mères ; les coutumes traditionnelles interdisent les relations sexuelles avec les femmes allaitantes ou avant que l'enfant n'atteigne un certain développement physique. Ces deux pratiques soustraient les femmes au risque de grossesse après une naissance pendant des périodes relativement longues.

TABLEAU VII
Durée moyenne des déterminants des intervalles
entre naissances selon le niveau scolaire (Cameroun, 1978)

Durée moyenne en mois *	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
Allaitement intégral	5,5	4,2	2,4	4,7
Fin du sevrage	16,5	15,1	12,3	15,7
Aménorrhée	12,2	9,9	6,5	10,9
Abstinence	13,7	13,3	8,9	13,2
Période de non-exposition	15,5	14,5	10,6	14,8
Durée avant conception	4,7	5,5	9,4	5,5
Intervalle entre naissances	29,2	29,0	29,0	29,3

* estimées par la méthode « prévalence-incidence » sur les deux années précédentes.

Les femmes non scolarisées présentent la plus longue période d'allaitement au sein, d'où une durée d'aménorrhée également plus longue. Lorsque cette pratique est associée à l'abstinence post-partum, la période de non-exposition atteint seize mois en moyenne ; cinq mois s'écoulent avant la grossesse suivante. Les femmes de niveau primaire présentent les mêmes caractéristiques.

Les périodes d'allaitement au sein et d'abstinence sont particulièrement courtes chez les femmes de niveau secondaire ou supérieur et leur période de non-exposition est plus courte de quatre à cinq mois ; cette différence est compensée par une durée avant conception de neuf mois grâce à des méthodes efficaces de contraception (8 % d'utilisatrices, au lieu de moins de 1 % chez les autres femmes) et les intervalles entre naissances (29 mois) diffèrent très peu de ceux des autres femmes. Une meilleure connaissance de leur physiologie permet à ces femmes de suivre plus efficacement les méthodes traditionnelles (*coitus interruptus*). On

décèle une évolution de ce type chez les femmes, jeunes ou d'âge moyen, de niveau scolaire primaire.

5. IMPACT DE LA COMBINAISON DES VARIABLES INTERMÉDIAIRES SUR LES DIFFÉRENCES DE FÉCONDITÉ, EN FONCTION DU NIVEAU SCOLAIRE

Le modèle de BONGAARTS (1978) permet de déterminer l'impact des trois variables sur la fécondité des Camerounaises :

- un indice de mariage (Cm) prend en compte la perte éventuelle de fécondité due à un report de la date du mariage ;
- un indice de contraception (Cc) traduit l'effet de la contraception au sein du couple ;
- un indice (Ci) reflète l'impact de l'aménorrhée et de l'abstinence post-partum.

La multiplication des indice entre eux permet d'estimer leurs effets associés. L'indice varie de 0 (suppression totale de fécondité) à 1 (impact nul). Compte tenu de la difficulté de son estimation, l'indice d'avortement n'a pas été pris en compte.

TABLEAU VIII

Impact sur la fécondité des variables intermédiaires selon le niveau scolaire d'après le modèle de BONGAARTS (Cameroun, 1978)

Coefficient multiplicatif	Niveau scolaire			
	Néant	Primaire	Secondaire et plus	Ensemble
Contraception (Cc)	0,99	0,98	0,89	0,98
Non-exposition (Ci)	0,59	0,61	0,69	0,60
Âge au mariage (Cm)	0,93	0,85	0,78	0,88
Cc x Ci	0,58	0,59	0,61	0,58
Cc x Ci x Cm	0,54	0,50	0,47	0,52

Les effets de la contraception et l'âge au mariage augmentent avec le niveau scolaire, alors que ceux de la non-exposition post-partum diminuent (tabl. VIII).

L'effet du niveau scolaire sur la réduction de la période de non-exposition post-partum est plus que contrebalancé par l'augmentation de l'usage des contraceptifs, l'effet de la contraception et la non-exposition associées (Cc x Ci) allongent les intervalles entre naissances chez les femmes scolarisées. Cependant, un meilleur niveau scolaire implique un retard du mariage qui est jusqu'à présent le

facteur qui reflète le mieux l'effet de la scolarisation sur la réduction de la fécondité.

CONCLUSION

L'influence du niveau scolaire sur la fécondité des femmes camerounaises n'est pas facile à établir. En première analyse, il peut sembler que les taux de fécondité décroissent nettement lorsque le niveau d'études augmente. Si l'on prend en compte la durée du mariage, cette relation devient beaucoup plus floue. Une analyse des intervalles entre naissances ne montre que des différences mineures. En revanche, l'étude des variables intermédiaires met en évidence le développement discret de nouveaux comportements chez les jeunes générations et particulièrement chez les femmes de niveau d'études secondaires et supérieures. Malheureusement, ces femmes restent peu nombreuses et il est encore trop tôt pour apprécier totalement l'impact de ces modifications récentes. L'indice BONGAARTS, enfin, montre que l'amélioration du niveau d'études contribue plus à la réduction de la fécondité des femmes en retardant leur mariage qu'en modifiant profondément leurs comportements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANGHA (M. W.), 1990. – *Fertility Levels and Differentials in Cameroon*, RIPS, Legon (M. A. Dissertation).
- BONGAARTS (J.), 1978. – « A Framework for Analysing the Proximate Determinants of fertility », *Population and Development Review*, 4 (10).
- COCHRANE (S.), 1979. – « Fertility and Education: What do we Really Know ? », *World Bank Occasional Papers*, 26.
- DSCN (Direction de la statistique et de la comptabilité nationale), 1983. – *Enquête nationale sur la fécondité du Cameroun : Rapport Principal*, Yaoundé, vol. I et II.
- EVINA AKAM, 1990. – *Infécondité et sous-fécondité : évaluation et recherche de facteurs, le cas du Cameroun*, Yaoundé, IFORD, (Travaux et Documents).
- LEE (B. S.), POL (L. G.) et LAMLENN (B. S.), 1986. – *The Influence of Rural-Urban Migration on the Fertility of Migrants in Developing Countries: Analysis of Cameroon Data*, Nebraska, Omaha.
- LEE JAY CHO, ARNOLD (F.) et KWON (T. H.), 1982. – *The Determinants of Fertility in the Republic of Korea*, Washington D.C., Committee on Population and Demography Report, 14, National Academy Press.
- LESTHAEGHE (R.), 1989. – *Reproduction and Social Organization in Tropical Africa*, University of California, Press Berkeley.
- RODRIGUEZ (G.) et CLELAND (J.), 1980. – « Socio-economic Determinants of Marital Fertility in 20 Countries: A Multivariate Analysis », WFS Conference.
- SANTOW (G.) et BIOUMLA (A.), 1984. – « An Evaluation of the Cameroon Fertility Survey », WFS Scientific Reports, 64.
- SINGH (S. S.) et CASTERLINE (J.), 1984. – « The Socio-economic Determinants of Fertility » in CLELAND *et al. Reproductive Change in Developing Countries*: 199-221.
- TE-HSUNG (S.), HUI-SHENG (L.) et FREEDMAN (R.), 1978. – « Trends in Fertility, Family Size Preferences and Family Planning Practice Taiwan 1961-1976 », *Studies in Family Planning*, 9 (4).
- TUKEY (J. W.), 1978. – *Exploratory Data Analysis* : Addison-Wesley.
- UNPD (United nation population division), 1983. – *Recent Trends in Conditions of Fertility*, U.N. Expert Group on Fertility and the Family, New Delhi.
- YANA (D. S.), 1988. – *Migration et fécondité : essai de synthèse théorique et analyse de données camerounaises*, Université catholique de Louvain (th. de démographie).

LA SCOLARISATION DES FEMMES EN OUGANDA ET SES CONSÉQUENCES SUR LA FÉCONDITÉ

Nightgale Joyce NASOZI *

L'éducation, la scolarisation des femmes en particulier, exerce une influence négative sur la fécondité (COCHRANE, 1979).

Dans des pays où une fécondité élevée est considérée comme un frein au développement, la connaissance des relations entre scolarisation et fécondité doit influencer les décisions sur la structure du système scolaire, le contenu des enseignements et la répartition des crédits entre l'éducation et les programmes concurrents.

En Ouganda, de 1971 à 1982, les inscriptions de filles augmentent légèrement (UNICEF, 1989 : 64) mais les parents restent moins motivés par la scolarisation des filles que par celle des garçons. Les filles représentent 44 % des élèves dans l'enseignement primaire, 26 % dans le secondaire et seulement 16 % à l'université (UNICEF, 1989 : 90). La faible scolarisation des filles demeure un handicap pour les politiques de maîtrise de la fécondité.

1. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Diverses théories expliquent pourquoi l'amélioration du niveau scolaire peut être associée à une baisse de la fécondité, mais cette relation est moins uniforme que prévu. Dans les pays pauvres, au faible taux d'alphabétisation, la scolarisation peut déboucher, en premier lieu, sur une augmentation de la fécondité grâce à une amélioration de l'état sanitaire général.

Cette relation est plus étroite dans les pays qui ont atteint un niveau de développement moyen (COCHRANE, 1979) ; au contraire, elle est plus lâche dans les pays où le taux d'alphabétisation des femmes est relativement élevé.

Aujourd'hui, l'hypothèse d'une corrélation positive entre scolarisation et contraception est communément admise. À Java et à Bali, les femmes d'un niveau de scolarisation faible utilisent moins de moyens de contraception que celles qui

* Regional Institut for Population Studies, Accra.

ont suivi une scolarité plus poussée (BUDI et HATMADJI, 1980). Les résultats dépendent des comportements, de l'état des connaissances et de l'accès à la planification familiale. Un accueil favorable aux méthodes de contrôle des naissances est également indispensable. COCHRANE (1979 : 117) observe une relation directe entre l'éducation et la connaissance ou l'utilisation de la contraception.

En Afrique, la plupart des valeurs traditionnelles prédominent encore ; le comportement et le style de vie demeurent très proches entre les personnes qui n'ont pas poursuivi leur scolarité au-delà du primaire et celles qui ne sont jamais allées à l'école (ORUBULOYE, 1981 : 28) et seul un niveau scolaire plus élevé peut être effectivement associé à une faible fécondité (OHADIKE, 1967).

Cette communication vise à étudier les variables intermédiaires qui expliquent l'influence de la scolarisation sur la fécondité (fig. 1).

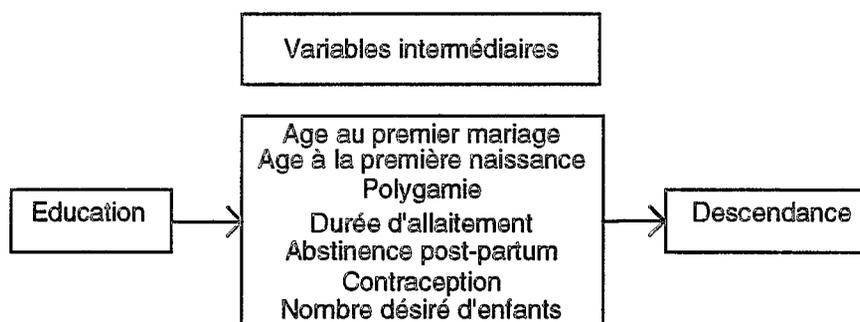


FIG. 1. - Schéma d'analyse des relations entre scolarisation et fécondité.

L'âge au premier mariage a souvent été utilisé comme indicateur approximatif du début de l'exposition au risque de grossesse (MC CARTHY, 1982 : 7). Chez les femmes, l'éducation supérieure est corrélée positivement à l'âge au premier mariage et négativement à la fécondité. Ainsi, à Lagos, les mariages tardifs sont étroitement liés à un niveau scolaire élevé (OHADIKE, 1967). De même, à la périphérie de Free Town, en Sierra Leone, l'âge au premier mariage est significativement plus élevé pour les femmes de niveau scolaire secondaire ou supérieur (PEMAGBI, 1989).

Les résultats des enquêtes de fécondité montrent que la proportion de femmes mariées ne suffit pas pour expliquer les différences de fécondité liées à la scolarisation. Dans l'est du Nigeria cependant, les résultats du *Nigeria Fertility Survey* montrent que la scolarisation exerce un effet négatif significatif sur la

fécondité, *via* une réduction de la proportion de femmes mariées (NSUDOH, 1987) ; ce même effet est observé au Cameroun.

La scolarisation, qui permet d'augmenter la communication entre mari et femme (COCHRANE, 1979 : 123), peut déboucher sur une utilisation plus efficace de la contraception. Chez les Yorubas du Nigeria, par exemple, la scolarisation influe sur le degré de proximité et d'entente dans les relations entre mari et femme (OMIDEYI, 1990 : 27).

En Afrique subsaharienne, l'aménorrhée post-partum associée à l'abstinence est le principal facteur d'espacement des naissances. Or, l'augmentation du niveau scolaire des femmes tend à affaiblir les pratiques traditionnelles liées à l'allaitement prolongé et à l'abstinence sexuelle. Au Ghana, par exemple, pour le dernier intervalle intergénénesique fermé, la durée de l'allaitement au sein décroît avec l'accroissement du niveau scolaire (NASOZI, 1990), de 8,5 mois chez les femmes non scolarisées à 5,6 mois chez celles qui ont au moins un niveau secondaire. Cette diminution peut avoir une implication directe dans la fécondité, si elle n'est pas compensée par une augmentation de la contraception. Ainsi, la fécondité des femmes qui ont un niveau scolaire élevé peut être supérieure à celle des femmes non scolarisées.

Généralement, la polygamie diminue avec la scolarisation des femmes. En Côte-d'Ivoire, en 1984, 32 % des femmes mariées illettrées sont polygames contre 17 % des femmes de niveau secondaire ou supérieur. Au Libéria, 42 % des femmes mariées illettrées sont polygames contre 18 % des femmes de niveau secondaire (ONU, 1990 : 98). Cependant, OPPONG et ABU (1987) ont trouvé une plus forte proportion de femmes polygames chez les mieux scolarisées ; ces femmes, en se mariant plus tard, ont un choix plus restreint et doivent donc accepter des mariages polygames.

Les relations entre polygamie et fécondité ne sont pas univoques. On note une tendance, chez les femmes qui vivent en mariage polygame, à la compétition entre co-épouses pour le nombre d'enfants, afin de bénéficier d'une plus large part des ressources familiales. Il en est de même du désir d'avoir le plus possible d'enfants mâles. La polygamie peut donc être responsable de l'augmentation de la fécondité. En revanche, la polygamie encourage un plus long espacement des naissances, qui devrait conduire à une fécondité plus faible.

Comment le niveau de scolarisation des femmes peut-il affecter leur opinion sur la maternité et l'éducation des enfants ? Le premier but de la scolarisation est d'ouvrir l'esprit, et cette ouverture passe par le rejet des croyances traditionnelles

(NAMUDDU, 1991 : 457). Les parents scolarisés prennent conscience du coût élevé de la scolarisation de leurs enfants ; ils doivent alors limiter la taille de leur famille et ils sont plus à même de le faire par la contraception que par les méthodes traditionnelles d'abstinence. À Ankole, au sud-ouest de l'Ouganda, les femmes d'un niveau d'études plus élevé se sentent moins dépendantes de leurs enfants pour assurer économiquement leur vieillesse ; préoccupation qui encourage traditionnellement les familles nombreuses (RWABUSHAJA et NTOZI, 1988).

En outre, la scolarisation joue un rôle important dans la diffusion des valeurs occidentales. Cela ouvrira, dans l'avenir, une voie vers une limitation de la fécondité.

2. NIVEAUX DE FÉCONDITÉ

TABLEAU I
Caractéristiques des 4 730 femmes enquêtées
en Ouganda en 1988-1989

Caractéristiques		Pourcentage
Groupe d'âges	15-19 ans	25
	20-24 ans	21
	25-29 ans	18
	30-34 ans	13
	35-39 ans	10
	40-44 ans	7
	45-49 ans	6
Résidence	Urbaine	12
	Rurale	88
Religion	Catholique	44
	Protestante	42
	Musulmane	12
	Autres	2
Niveau scolaire	Néant	38
	Primaire incomplet	43
	Primaire complet	9
	Secondaire	8
	Supérieure	2
État matrimonial	Célibataire	20
	Mariée	67
	Veuve, divorcée ou séparée	13
<i>Source : UDHS 1989</i>		

Nous utiliserons les résultats de l'enquête démographique et de santé en 1988-1989 en Ouganda (UDHS, 1989) qui porte sur un échantillon de 4 730 femmes âgées de quinze à quarante-neuf ans (tabl. I).

Le taux de natalité est resté très élevé en Ouganda au cours des dernières décennies (tabl. II). La descendance du moment est de 7,3 enfants environ par femme et celle des femmes âgées de quarante à quarante-neuf ans de 7,5 enfants en moyenne : la fécondité a donc peu changé dans la période récente et la contraception est faiblement répandue.

En Ouganda, comme dans les autres pays africains, les facteurs qui agissent sur la fécondité sont l'âge au premier mariage, la polygamie, l'allaitement au sein et l'usage de contraceptifs. Nous étudierons comment la scolarisation peut affecter la fécondité en agissant sur ces variables.

TABLEAU II
Taux de natalité et descendance du moment en Ouganda (1948-1988)

Année	1948	1959	1969	1985-1988
Taux brut de natalité (‰)	42	44	50	—
Descendance du moment	5,9	5,9	7,1	7,3
<i>Source : UDHS 1989 : 21</i>				

2.1. L'âge au premier mariage

À quelques rares exceptions près, les naissances sont légitimes. Par conséquent, l'âge au premier mariage est un indicateur précis du début de l'exposition au risque de conception. Comme dans beaucoup d'autres pays, on remarque une corrélation négative entre l'âge au premier mariage et la scolarisation ; l'âge moyen au premier mariage est retardé de six ans chez les femmes qui ont un niveau d'études supérieures (tabl. III). On retrouve une relation du même type entre la scolarisation et l'âge à la première naissance.

TABLEAU III
Âge moyen au mariage et à la première naissance selon le niveau scolaire
(en années)

Niveau scolaire	Âge au premier mariage	Âge à la première naissance
Néant	16,7	18,3
Primaire incomplet	17,2	18,1
Primaire complet	18,5	18,9
Secondaire	20,1	19,7
Supérieur	23,5	23,6
Ensemble	17,5	18,5

Source : UDHS 1989

2.2. Polygamie

En Ouganda, certaines religions admettent la polygamie, d'autres s'y opposent. Cette pratique concerne 34 % des femmes analphabètes, elle est moins fréquente (23 %) pour les femmes qui ont un niveau d'études supérieures (tabl. IV).

TABLEAU IV
Proportion de femmes polygames parmi les femmes mariées
selon le niveau scolaire (Ouganda, 1988-1989)

Niveau scolaire	Proportion de femmes polygames
Néant	34
Primaire incomplet	32
Primaire complet	36
Secondaire	32
Supérieur	23

Source : UDHS 1989

2.3. Allaitement, aménorrhée post-partum et abstinence

L'allaitement, l'aménorrhée post-partum et l'abstinence influencent la durée des intervalles entre les grossesses.

L'allaitement au sein est très répandu chez les femmes ougandaises, 82 % des enfants sont nourris au sein durant dix mois et 42 % le sont toujours à l'âge de vingt mois (UDHS, 1989). La durée moyenne de l'allaitement au sein est de dix-neuf mois.

L'aménorrhée post-partum est la période qui suit l'accouchement et qui précède le retour à des cycles menstruels normaux. Pendant cette période de trois mois au minimum, les femmes restent infécondes. La durée de l'aménorrhée

qui est supérieure à douze mois pour la moitié des femmes dépend de leur état physiologique (nutrition, stress et durée de lactation).

L'abstinence sexuelle post-partum est largement pratiquée en Ouganda, comme dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne. Elle est souvent associée à l'allaitement au sein, considéré comme essentiel pour la santé et le développement de l'enfant. La période d'abstinence post-partum est cependant beaucoup plus courte que la période d'allaitement. Moins de 40 % des femmes pratiquent encore l'abstinence deux à trois mois seulement après leur accouchement.

TABLEAU V

Durées moyennes (en mois) d'allaitement, d'aménorrhée et d'abstinence selon le niveau scolaire (Ouganda 1988-1989)

Niveau scolaire	Allaitement	Aménorrhée	Abstinence
Néant	19,8	14,8	4,5
Primaire incomplet	18,2	11,8	3,5
Primaire complet	17,8	11,1	3,5
Secondaire	16,4	10,6	7,5
Supérieur	14,0	5,4	2,6

Source : UDHS 1989

Les femmes d'un niveau d'études supérieures allaitent leurs enfants moins longtemps (quatorze mois), probablement à cause de leur vie professionnelle qui les éloigne plus tôt de leurs enfants ; cette durée d'allaitement plus courte se répercute sur la durée d'aménorrhée qui est de cinq mois au lieu de plus de dix mois pour les autres femmes (tabl. V).

2.4. Contraception

Malgré une tendance générale aux familles nombreuses, 23 % des femmes mariées ne désirent plus avoir d'enfants et 33 % souhaitent attendre au moins deux ans avant d'en avoir un autre (UDHS, 1989). Cela signifie qu'une politique de planification familiale destinée à limiter ou espacer les maternités¹ pourrait concerner plus de la moitié des femmes ougandaises mariées.

La connaissance des méthodes de contraception moderne est répandue (78 % des femmes en connaissent au moins une), mais seulement 7 % ont déjà employé

1. - Conclusion reprise d'un travers classique des analyses qui considèrent que les femmes qui déclarent vouloir attendre deux ans avant une prochaine grossesse peuvent être incluses dans l'estimation de la demande de contraception moderne (note des éditeurs).

une et 3 % en utilisent une au moment de l'enquête (tabl. VI). L'abstinence périodique et le *coitus interruptus* sont connus mais demeurent peu utilisés (UDHS, 1989). La pilule reste la méthode la plus connue, suivie par la stérilisation féminine, les piqûres contraceptives et le préservatif masculin.

TABLEAU VI
Connaissance et utilisation des contraceptifs
par les femmes mariées (Ouganda 1988-1989)

Type de méthode	Connaissance	Utilisation passée ou actuelle	Utilisation actuelle
Modernes	78 %	7 %	3 %
Traditionnelles	62 %	17 %	2 %
Toutes	84 %	22 %	5 %

Source : UDHS 1989

TABLEAU VII
Proportion d'utilisatrice de la contraception
chez les femmes en union selon le niveau scolaire (Ouganda 1988-1989)

Niveau scolaire	Toutes méthodes	Méthodes modernes
Néant	2%	1%
Primaire incomplet	5%	2%
Primaire complet	9%	4%
Secondaire	12%	7%
Supérieur	34%	23%

Source : UDHS 1989

On note de grandes différences dans l'emploi de contraceptifs selon le niveau d'études des femmes (tabl. VII) ; 34 % des femmes de niveau supérieur utilisent une méthode contraceptive contre 2 % des femmes illettrées. Les femmes d'un niveau scolaire supérieur utilisent aussi plus les méthodes modernes (23 %) que celles qui ont un niveau d'études limité ou nul (moins de 2 %).

2.5. Taille de la famille souhaitée

Le fort taux de fécondité en Ouganda reflète, en partie, un désir de grande famille. Les femmes souhaitent avoir 6,5 enfants en moyenne, ce qui est plus faible que la descendance du moment, estimée à 7,3 enfants. Pour 60 % des femmes, le nombre idéal d'enfants reste supérieur à six (UDHS, 1989). Les pressions économiques et sociales conduisent les femmes à avoir plus d'enfants qu'elles ne le

souhaitent. Les couples désirent de nombreux enfants pour être respectés et recueillir plus de considération sociale et en attendent une aide lorsqu'ils seront âgés.

Le nombre d'enfants souhaités diminue lorsque le niveau scolaire croît. Les femmes de niveau scolaire élevé désirent 4,5 enfants contre 7,3 pour les femmes illettrées (tabl. VIII).

TABLEAU VIII
Nombre d'enfants désiré selon le niveau scolaire (Ouganda 1988-1989)

Niveau d'instruction	Nombre d'enfants désiré
Néant	7,3
Primaire incomplet	6,4
Primaire complet	5,7
Secondaire	5,2
Supérieur	4,5
<i>Source : UDHS 1989</i>	

CONCLUSION

Au cours de leur vie, les Ougandaises donnent naissance à plus de sept enfants en moyenne.

L'emploi des contraceptifs reste très limité, en particulier pour les méthodes modernes qui sont utilisées par seulement 3 % des femmes mariées.

La poursuite des études recule l'âge du mariage qui passe de dix-sept ans chez les femmes illettrées à vingt-trois ans chez celles d'un niveau d'études supérieures. Cela limite la période d'exposition au risque de maternité et diminue la fécondité. Si les taux de fécondité actuels se maintiennent, les femmes d'un niveau d'études supérieures auront en moyenne deux enfants de moins que les femmes de niveau scolaire primaire ou inférieur (UDHS, 1989).

L'influence de la scolarisation sur la fécondité ne doit pas être exagérée ; l'environnement et les habitudes de vie jouent également un rôle significatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUDI (S.) et HATMAJJI (S. H.), 1980. – *Contraceptive use in Java-Bali: A multivariate analysis on the determinants of contraceptive use*, Multivariate analysis of WFS data for selected ESCAP countries.
- COCHRANE (S.), 1979. – « Fertility and Education: What do we really know ? », *World Bank Staff Working Paper*, n° 26.
- LESTHAEGHE (R. J.), SHAH (H. I.) et PAGE (H. J.), 1982. – « Illustrative Analysis: Breastfeeding in Pakistan », *WFS Scientific Reports*, n° 37.
- MC CARTHY (J.), 1982. – « Differentials in Age at First Marriage », *Comparative Studies*, n° 19.
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES, 1984. – *Enquête ivoirienne sur la fécondité 1980-1981 : Rapport principal*, vol I, Abidjan.
- NAMUDDU (K.), 1991. – « Shifting Perceptions of the Status and Role of Educated women within the Family and Community in Africa from the 1960s to 1980s », conf. *Femmes, famille et population*, Ouagadougou.
- NASOZI (N. J.), 1990. – *Proximate Determinants of fertility in Tutu Akwapim District of Ghana*, RIPS, University of Ghana (M.A. Th.).
- NSUDOH (N. A.), 1987. – *Effect of Educational Status of Women on Fertility and Fertility Preferences in Eastern Nigeria*, RIPS, University of Ghana (M. Phil. Th.).
- OHADIKE (P.), 1967. – *Patterns and variations in Fertility and Family Formation : A study of Urban Africans in Lagos, Nigeria*, Camberra, Australian National University (Ph. D. Th.).
- OMIDEYI (A. K.), 1990. – « Women's position, Conjugal relationships and Fertility Behaviour among the Yoruba », Dakar, *African Population Studies*, UAPS : 21-35.
- ONU (Organisation des Nations unies), 1990. – *Patterns of First Marriage : Timing and Prevalence*, New York.
- OPPONG (C.) et ABU (K.), 1987. – « Seven Roles of Women : Impact of education, migration and employment on Ghanaian mothers », Genève, *Women, Work and Development*, 13, BIT.
- ORUBULOYE (I. O.), 1981. – « Education and Social-Demographic Change in Nigeria: The Western Nigerian Experience », in WARE (1981) : 22-29.
- PEMAGBI (B. J.), 1989. – *Female Education and Fertility in Greater Freetown, Sierra Leone*, RIPS, University of Ghana (M.A. Th.).
- RWABUSHAJA (M.) et NTOZI (P. M.), 1988. – « The Status of Women and Value of Children in East Africa: An Example from Ankole, Uganda », Conf. *Women's Position and Demographic Change in the Course of Development*, Oslo.
- UDHS (Uganda Demographic and Health Survey), 1989. – *Report*, Kampala, Ministry of Health.
- UNICEF, 1989. – *Women and Children of Uganda : A Situation analysis*, Kampala.
- WARE (H., éd.), 1981. – *Women, Education and Modernization of the family in West Africa*, Camberra, Australian National University.

ÉDUCATION ET SANTÉ, FACTEURS DE RÉGULATION DÉMOGRAPHIQUE ET DE DÉVELOPPEMENT

ANALYSE DE LA SITUATION DES FEMMES AFRICAINES

Masudi Lumu UCHUDI *

Dans les sociétés africaines, où elles sont d'autant plus respectées comme mères que leur descendance est nombreuse, les femmes détiennent la clé du problème démographique. Les hommes les maintiennent dans une double et épuisante fonction de travail et de reproduction. Le temps et, surtout, un bon système d'éducation et de soins de santé seront nécessaires pour l'évolution des mentalités et la prise de conscience par les femmes que leur identité ne dépend pas strictement de la maternité. L'Afrique ne connaîtra pas de développement véritable et de transition démographique sans évolution du statut de la femme.

L'objet de cette communication est de montrer que l'éducation et la santé des femmes sont les premiers facteurs de régulation de la démographie et d'amélioration des conditions d'existence des familles.

1. REGARD SUR L'AFRIQUE NOIRE

1.1. Caractéristiques démographiques

La croissance démographique de l'Afrique est la plus rapide du monde ; de 550 millions en 1985, sa population atteindra 870 millions en l'an 2000. Bien qu'elle ne soit pas seule en cause, la croissance démographique entraîne de nombreuses contraintes économiques et une baisse du niveau de vie.

Malgré la faible urbanisation de l'Afrique, l'Organisation des Nations unies prévoit que 60 villes auront dépassé 500 000 habitants en l'an 2000 et que 500 millions de personnes vivront en ville.

Les caractéristiques démographiques du continent sont :

- pour les femmes, une nuptialité et une maternité précoces ;
- un taux de natalité proche de 50 ‰ ;
- une descendance moyenne de six à huit enfants ;

* Département de démographie, université de Kinshasa.

- une mortalité infantile élevée de 100 à 150 ‰;
- un taux de mortalité entre un et cinq ans d'environ 35 ‰;
- un taux de mortalité de 12 à 18 ‰.

1.2. La transition démographique en Afrique noire

Le processus de la transition démographique s'étala sur plus d'un siècle dans plusieurs sociétés européennes ; de nombreux pays asiatiques y sont engagés et certains seront passés d'un extrême à l'autre dans deux ou trois décennies. À l'opposé, la grande majorité des pays africains est encore à l'aube de la transition démographique (TABAH, 1989 : 1). Les pays de l'Amérique latine sont dans une situation intermédiaire.

Pourquoi la fécondité demeure-t-elle forte en Afrique noire ? Pour quelles raisons l'évolution de la fécondité en Afrique est-elle différente de celle d'autres régions du tiers monde de niveau de développement comparable ?

Nous étudierons les facteurs qui influent sur la fécondité : la fréquentation scolaire, l'évolution des mortalités infantile et juvénile, les durées de l'abstinence post-partum et de l'allaitement au sein, les normes de mariage et la stérilité.

CALDWELL (1976) estime que le facteur principal qui empêche les sociétés africaines d'entrer dans la transition démographique est le faible niveau de scolarisation des enfants, plus bas qu'en Amérique latine et en Asie (à quelques exceptions près : Afghanistan, Bangladesh, Pakistan), particulièrement pour les filles (TABAH, 1989).

La forte fécondité en Afrique s'explique également par les mortalités infantile et juvénile, plus élevées que dans d'autres régions du tiers monde. L'enfant est source de sécurité pour le vieil âge et son décès est suivi d'une nouvelle grossesse.

La modernisation a entraîné la hausse de la fécondité en Afrique du fait du raccourcissement des longues périodes d'allaitement au sein et d'abstinence post-partum.

En Afrique, le mariage demeure une institution socio-religieuse, contrat entre familles plus qu'entre individus ; la procréation est son objectif majeur. Mariages particulièrement précoces et quasi-absence de célibat permanent contribuent à expliquer la persistance de la forte fécondité (GENDREAU et GUBRY, 1988).

Après plusieurs années de lutte contre les maladies sexuellement transmissibles, le déclin de la stérilité dans la région entraîne l'augmentation des naissances.

2. LA SITUATION DE LA FEMME ET LA TRANSITION DÉMOGRAPHIQUE

Le statut précaire de la femme est un des premiers facteurs qui expliquent la persistance de la forte fécondité en Afrique (PISANI, 1988 : 181). Les femmes, qui travaillent plus la terre que les hommes, ont besoin de formation et de vulgarisation agricole (SHAPIRO *et al.*, 1990). L'aménagement des services socio-sanitaires de base devrait accorder plus d'attention à la population féminine qui représente la moitié la moins instruite et la plus vulnérable de la population (ALLISON, 1985 : 126).

L'amélioration des conditions de vie des femme leur permet de concevoir un avenir meilleur pour elles-mêmes et pour leurs enfants et à envisager de limiter leur descendance.

2.1. L'accès des femmes à l'éducation et aux soins

En Afrique, l'offre d'éducation et de services de soins de santé joue un rôle essentiel pour l'amélioration de la situation des femmes.

Des années soixante aux années quatre-vingt, un peu partout en Afrique, l'enseignement primaire se développe malgré la détérioration de la situation économique. La proportion de filles parmi les élèves du cycle primaire passe de 34 % en 1960 à 44 % en 1983 (tabl. I) ; l'alphabétisation s'accroît dans de nombreux pays pour atteindre presque 50 % des enfants en âge de scolarisation (TETTEKPOE, 1990 : 25).

La proportion de filles parmi les enfants scolarisées est la plus élevée au Botswana et au Lesotho ; cela est dû à l'abandon de l'école par les garçons qui vont travailler dans les mines sud-africaines (KRITZ et GURAK, 1989 : 103). Douze autres pays connaissent une proportion de filles au primaire d'au moins 48 % (tabl. I).

TABLEAU I
 Pourcentage de filles dans la population scolaire
 en Afrique noire en 1960 et 1983

Pays	1960	1983
Lesotho	62	58
Botswana	59	53
Swaziland	50	50
Maurice	47	49
Gabon	38	49
Congo	34	49
Tanzanie	34	49
Zimbabwe	45	48
Madagascar	44	48
Kenya	32	48
Rwanda	32	48
Ouganda	32	48
Zambie	29	48
Zaire	27	48
Angola	33	46
Cameroun	33	46
Ghana	35	44
Mozambique	38	43
Nigeria	37	42
Malawi	36	42
Sierra-Leone	34	41
Soudan	27	41
Côte-d'Ivoire	26	41
Sénégal	32	40
Liberia	29	40
Burundi	24	40
Togo	28	39
Gambie	31	38
Éthiopie	24	38
Burkina Faso	29	37
Niger	30	36
Somalie	25	36
Centrafrique	19	35
Guinée-Bissau	30	33
Bénin	28	33
Guinée	26	32
Mauritanie	19	29
Tchad	11	27
Ensemble	34	44

Source : KRITZ et GURAK, 1989

Le niveau de scolarisation des filles a des répercussions sur la nuptialité et la fécondité ; les pays qui connaissent une importante proportion de filles célibataires entre quinze et dix-neuf ans en 1980 sont ceux dont la proportion de filles scolarisées au secondaire en 1960 était la plus grande (fig. 1).

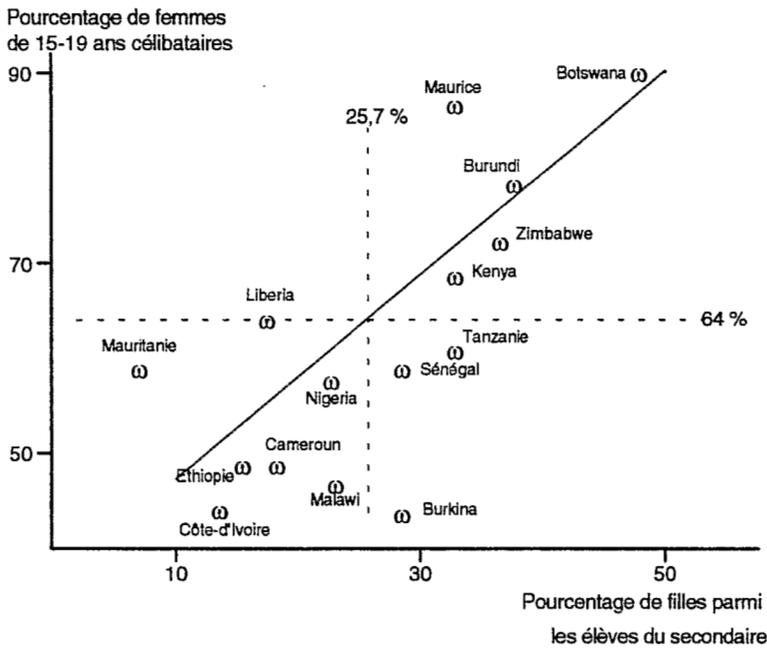


FIG. 1. — Proportion de femmes de 15-19 ans célibataires en 1980 et proportion de filles parmi les élèves du secondaire en 1960 pour certains pays africains (repris de KRITZ et GURAK, 1989).

Un des obstacles majeurs à l'épanouissement de la femme et à la maîtrise de la fécondité réside dans la faible scolarisation des filles après le cycle primaire ; celle-ci s'explique par l'insuffisance des structures scolaires, surtout en milieu rural, et par l'inégalité entre garçons et filles dans l'accès à l'école.

La scolarisation a des effets positifs sur la connaissance et sur l'utilisation de la planification familiale. Presque tous les moyens contraceptifs supposent une bonne compréhension de la reproduction (méthodes naturelles), de posologies strictement définies (pilule) ou de l'hygiène et de l'anatomie (diaphragme, stérilet). En l'absence d'apprentissage scolaire, l'information sur les méthodes disponibles et leurs contraintes est plus difficile (LOCOH, 1990 : 158).

L'école modifie les attitudes et les comportements des femmes, notamment dans leurs projets familiaux. Si le désir de contraception croît régulièrement avec le niveau scolaire, sa réussite (en termes de descendance finale) se rencontre seulement chez les femmes qui ont un niveau secondaire complet (LOCOH, 1990 : 158). L'épanouissement de la femme et la transition démographique dépendent de la diffusion de structures d'enseignement .

La transition démographique ne peut se concevoir sans le développement des services de santé, notamment maternelle et infantile. Dans ce domaine, un nombre croissant de pays africains favorisent la création de services de soins de santé primaire auxquels s'intègrent les services de protection maternelle et infantile. Ces services assurent une éducation en matière de nutrition, des vaccinations, des soins prénatals et des soins aux nourrissons, des conseils relatifs à la planification familiale et à l'espacement des naissances. La création de ces services correspond à une nécessité, car une diminution des taux de mortalité, notamment de mortalité infantile, constitue une condition préalable à la baisse de la fécondité.

2.2. Systèmes familiaux et condition féminine

Les valeurs et les normes qui régissent les rapports entre les membres de la famille permettent d'expliquer les comportements vis-à-vis de la fécondité (MEAD, 1989). Les familles africaines sont patriarcales ; les hommes contrôlent les activités de production et de reproduction des femmes par le mariage ; ces dernières conservent cependant leur liberté de déplacement et elles peuvent exercer une activité productive indépendante (en milieu rural ou urbain).

Le degré de dépendance des femmes a d'importantes implications sur le changement démographique. Dans la famille patriarcale, le choix d'une descendance nombreuse appartient au mari ou à son lignage, bien que les coûts d'entretien et d'éducation incombent plus aux femmes.

Seule la scolarisation contribue efficacement à l'amélioration du statut social des femmes africaines ; elle leur permet d'élargir leur réseau de relations sociales et d'accéder à de nouvelles valeurs et normes de comportement (CALDWELL, 1976 ; KRITZ et GURAK, 1989). Les connaissances acquises permettent aux jeunes filles de s'exprimer et de mieux veiller sur leur santé.

CONCLUSION

Dans la grande majorité des pays d'Asie et d'Amérique latine, l'efficacité des programmes de planification familiale entraîne la chute des niveaux de fécondité ; cette efficacité est due principalement à la présence d'infrastructures sanitaires adéquates et à un taux élevé de scolarisation, particulièrement chez les femmes (TABAH, 1989 ; LOCOH, 1990 : 159).

Les systèmes familiaux africains expliquent largement le maintien des niveaux élevés de fécondité ; les enfants, s'ils satisfont psychologiquement les parents, représentent aussi et surtout une source de revenu et de sécurité pendant la vieillesse. Il faut noter la préférence pour les bébés de sexe masculin (MC NICOLL, 1984). Les enfants peuvent être pris en charge par les parents ou par les adultes du lignage, paternel ou maternel selon les ethnies. La circulation des enfants traduit bien cette prise en charge au sein d'un groupe élargi (ANTOINE et GUILLAUME, 1984).

Il est difficile de prévoir l'évolution de la fécondité en Afrique, dans la mesure où la plupart des normes sociales et familiales restent orientées vers le maintien d'une descendance nombreuse – notamment le patriarcat qui traduit la précarité du statut de la femme. La maîtrise de la fécondité concerne déjà des femmes de niveau d'instruction secondaire et des parents aux revenus limités mais fortement motivés par l'éducation de leurs enfants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLISON (C.), 1985. – « L'éducation et la santé, facteurs de développement : la condition et les perspectives des femmes africaines », in TORE ROSE (1985).
- ANTOINE (P.) et GUILLAUME (A.), 1984. – « Une expression de la solidarité familiale à Abidjan : enfants du couple et enfants confiés », *Colloque international de Genève*, Aïdelf, 17-20 sept.
- CALDWELL (J. C.), 1976. – « Toward a restatement of Demographic Transition Theory », *Population and Development Review*, vol. II, n^{os} 3-4.
- GENDREAU (F.) et GUBRY (G.), 1988. – « La nuptialité en Afrique : niveaux, tendances et caractéristiques socio-économiques », *Congrès africain de population*, Dakar, 7-8 nov. 1988, vol. II, Liège, UIESP.
- KRITZ (Z. M.) et GURAK (D. T.), 1989. – « Women's Status, Education, and Family Formation in Sub-Saharan Africa », *Intern. Fam. Planning Perspectives*, vol XV, n° 3.
- LOCOH (T.), 1990. – « La planification familiale en Afrique de l'ouest à la croisée des chemins : difficultés et perspectives », *Information, éducation, communication et planification familiale en Afrique*, Union pour l'étude de la population africaine.
- MC NICOLL (G.), 1984. – « Adaptation of Social Systems to changing mortality regimes, Center for policy Studies », *Working Papers*, n° 108, The population Council, New York.
- MEAD (C.), 1989. – « Family structure, Women's status and fertility change », *Congrès international de la population*, New Delhi, UIESP.
- PISANI (E.), 1988. – *Pour l'Afrique*, Paris, éd. Jacob, 251 p.
- SHAPIRO (D.) et MAWAMPANGA MWANA NANGA, 1990. – « La contribution de la femme dans la production agricole du secteur traditionnel au Zaïre : une évaluation », *Cahiers économiques et sociaux*, vol. XXIV, n^{os} 1-2, août 1990.
- TABAH (L.), 1989. – « From one demographic transition to another », *Bulletin of the United Nations*, n° 28, ST/ESA/SER.
- TETTEKPOE (A.), 1990. – « Pourquoi la planification familiale en Afrique ? », colloque *Information, éducation, communications et planification en Afrique*, UEPA.
- TORE ROSE (dir.), 1985. – *Afrique sub-saharienne, de la crise au redressement*, Paris, OCDE.

ÉDUCATION ET SANTÉ

ILLUSTRATION À PARTIR DU CAS DE LA MORTALITÉ MATERNELLE

Pierre CANTRELLE *

D'une manière générale, les études dont l'objectif est de distinguer le rôle de l'éducation, parmi les déterminants de la santé, visent à mettre en évidence des différences de mortalité selon le niveau de scolarisation de l'individu lui-même, de son père ou de sa mère, etc.

Deux types de déterminants, souvent négligés, pourraient utilement compléter ceux-ci :

- l'information des individus dans le domaine de la santé ;
- la formation et l'éducation des personnels de santé.

1. L'ÉDUCATION DES MÈRES ET LA MORTALITÉ DE LEURS ENFANTS

La mise en évidence de l'influence de la scolarisation des mères sur la mortalité de leurs enfants est délicate car leur éducation est liée, par exemple à leur niveau de vie ; des analyses, qui ont distingué les deux facteurs, ont conclu que « la moitié, environ, de l'effet positif de l'éducation des mères sur la survie des enfants est imputable à une position économique plus favorable » (NATIONS UNIES, 1985).

Le rôle de la scolarisation n'est pas universellement démontré. Au Nigeria, dans un groupe de femmes dont les maris occupent un emploi dans le secteur moderne (indicateur indirect du niveau de vie), la survie des enfants de mères de niveau scolaire secondaire est 2,5 fois supérieure à celle des enfants de mères illettrées (CALDWELL, 1979) ; cependant, au Cameroun, l'enquête sur la mortalité infantile de Yaoundé n'indique pas de différences de mortalité selon la scolarisation des mères (DACKAM, 1987). La scolarisation n'est pas le facteur le plus discriminant ; une analyse multivariée, sur des données du Cameroun et du Zaïre montre que la scolarisation de la mère joue un rôle moins important que l'appartenance ethnique dans la survie de l'enfant (AKOTO et TABUTIN, 1987).

* Orstom, Paris.

2. LA MORTALITÉ MATERNELLE

Une approche plus spécifique peut être proposée à partir d'une catégorie de soins : les vaccinations ou la lutte contre les diarrhées. Le cas retenu est celui de la santé maternelle, encore appelée *santé de la reproduction* ; ses aspects sont divers : pratiques d'excision, maîtrise de la fécondité, stérilité, mortalité et morbidité liées à la grossesse et à l'accouchement. On se limitera à la mortalité maternelle, indicateur dont les valeurs peuvent se comparer.

2.1. Définition

Selon la classification internationale des maladies (OMS, 1975), la mortalité maternelle est définie comme « le décès d'une femme survenu au cours de la grossesse ou dans un délai de 42 jours après sa terminaison, quelles qu'en soient la durée ou la localisation, pour une cause quelconque déterminée ou aggravée par la grossesse ou les soins qu'elle a motivés, mais ni accidentelle ni fortuite » ; le taux de mortalité maternelle se calcule par rapport au nombre de naissances vivantes.

2.2. Rappel historique

Premier pays à compter les décès maternels sur l'ensemble de son territoire, la Suède commence cette statistique en 1750 (HOGBERG et WALL, 1986). Pour 100 000 naissances, le taux de mortalité maternelle dépasse alors 1 000 décès ; après une période de stagnation jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, il baisse lentement entre 1805 et 1930 jusqu'à 300 décès, puis, en une cinquantaine d'années, jusqu'à 10 décès (fig. 1). L'évolution est similaire en Angleterre-Galles, en France et aux États-Unis d'Amérique.

PAPIERNIK (1989) a donné une interprétation de cette évolution. Au cours du XVIII^e siècle, les acquis techniques de l'obstétrique (délivrance artificielle, usage du forceps) conduisent à cette lente réduction de la mortalité maternelle alors qu'apparaît la limitation des naissances ; celle-ci se répand en Europe au XIX^e siècle et diminue la proportion des multipares, donc celle des grossesses à risques. Les pratiques d'asepsie liées à l'ère pastorienne ont dû avoir un effet sensible. À partir de 1930, les progrès résultent de nouvelles améliorations techniques – en particulier la pratique d'interventions obstétricales (césarienne segmentaire) –, à la diffusion de la pénicilline et au changement de comportement (l'accouchement en milieu hospitalier équipé tend à remplacer l'accouchement à domicile). À cela s'ajoute une meilleure surveillance de la grossesse qui résulte plus des institutions mises en place que des changements de comportements.

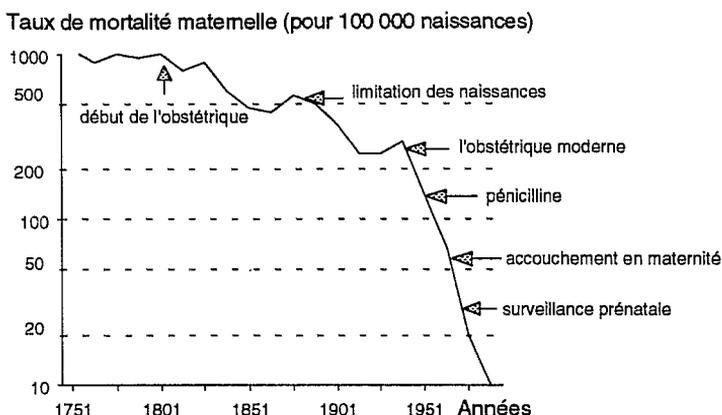


FIG 1. – Mortalité maternelle en Suède de 1751 à 1980
(source : HOGBERG et WALL, 1986).

2.3. Le cas de la Guinée

En Moyenne Guinée rurale, les taux de mortalité maternelle sont actuellement ceux de la Suède vers 1750 et dépassent 800 décès pour 100 000 naissances (CANTRELLE *et al.*, 1992). Les conditions géographiques spécifiques et les aspects culturels particuliers, alliés à la situation des formations sanitaires, peuvent expliquer le niveau observé.

La dispersion de l'habitat en petites localités, l'état des chemins, lié au relief accidenté et aggravé par l'absence d'entretien pendant les années de l'ancien régime, semblent constituer une entrave majeure à la liaison entre les domiciles et les maternités où seulement 10 % des accouchements ont lieu. Pour expliquer la non-fréquentation des maternités, les familles enquêtées évoquent leur éloignement, l'absence de moyens de transport et le manque d'argent.

La moitié des accouchements à domicile ont lieu sans assistance ; selon la coutume, la femme accouche seule, avec « Dieu » ; en milieu urbain, en revanche, à Conakry en particulier, les femmes accouchent le plus souvent en maternité.

La mortalité maternelle en Moyenne Guinée rurale est aujourd'hui plus élevée qu'elle ne l'était au Sénégal, il y a vingt ans (CANTRELLE, 1967) dans le Sine (690 décès pour 100 000 naissances) et dans le Saloum (550 décès pour 100 000 naissances). Au regard de l'état des routes, la situation du Sine et du Saloum est meilleure que celle de la Moyenne guinée. De plus, la tradition de l'assistance à

l'accouchement qui se retrouve également, chez les Diola en Casamance (PISON, *comm. pers.*) favorise une moindre mortalité maternelle.

CONCLUSION

L'amélioration des techniques a joué un rôle déterminant en Europe dans le processus de baisse de la mortalité maternelle. En Afrique, la diffusion de ces techniques dans les services de santé n'est pas suffisante ; d'autre part, il faut qu'à l'offre de services corresponde une demande qui ne peut venir que d'une modification des comportements des femmes, ce qui, en Moyenne Guinée, permettrait de réduire la mortalité maternelle. On ne peut attendre les résultats d'un accroissement de la scolarisation pour que les comportements se modifient. À court terme, il s'agit d'abord d'une question de communication et d'information.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKOTO (E.) et TABUTIN (D.), 1989 – « Inégalités socio-économiques et culturelles devant la mort en Afrique au sud du Sahara » in PISON *et al.* (1989 : 35-63).
- BOUYER (J.) et coll., 1989. - *Réduire la mortalité maternelle dans les pays en développement*, Paris, Inserm-CIE, 237 p.
- CALDWELL (J. C.), 1979. – « Education as a factor in mortality decline: an examination of Nigeria data », *Population Studies*, 33, 3 : 395-413.
- CANTRELLE (P.), 1967. – *Afrique Noire, Madagascar, Comores. Démographie comparée*, fasc. 6, *Mortalité : facteurs*, Paris, Délégation générale à la recherche scientifique et technique, 65 p.
- CANTRELLE (P.), THONNEAU (P.) et TOURE (B), 1992. – « Mortalité maternelle : Deux études communautaires en Guinée », Paris, *Les Dossiers du CEPED*, n° 20, 44 p.
- DACKAM (N. R.), 1987. – *Causes et déterminants de la mortalité des enfants de moins de cinq ans en Afrique Tropicale*, Paris, univers. Paris-I, Panthéon-Sorbonne, (th. doct. démographie).
- HOGBERG (U.) et WALL (S.), 1986. – « Secular trends in maternal mortality in Sweden from 1750 to 1980 », *Bulletin de l'OMS*, 64 (1).
- NATIONS UNIES, 1985. – *Socio-economic Differentials in Child Mortality in Developing Countries*, New-York, Department of International Economic and Social Affairs.
- OMS (Organisation Mondiale de la Santé), 1975. – *Classification internationale des maladies*, Genève, vol. 1 : 772.
- PAPIERNIK (E.), 1989. – « La réduction de la mortalité maternelle : Analyse historique » in BOUYER (J.) et coll.
- PISON (G.), VAN DE WALLE (E.) et SALA-DIAKANDA (M.) éd., 1989 – *Mortalité et société en Afrique*, INED, Travaux et Documents, Cahier n° 124.

ÉTUDE QUALITATIVE DES EFFETS DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE POPULATION

Mouna Liliane SAMMAN *

Les relations entre l'éducation et la population sont complexes ; de nombreuses études des effets de la scolarisation sur le comportement démographique dans les pays en développement montrent :

- d'un point de vue collectif, le rôle fondamental joué par l'ascension du niveau de l'instruction féminine dans les pays où baisse la fécondité, la taille réduite de la famille donne alors de meilleures chances aux enfants d'accéder à l'école¹ ;
- d'un point de vue individuel, que la scolarisation des mères est la variable la plus importante dans la réduction de la mortalité de leurs enfants ainsi que dans celle de leur propre fécondité.

Ces résultats, basés sur le niveau d'instruction, ne prennent pas en compte l'aspect qualitatif des contenus et des méthodes de l'éducation ; s'il est bien difficile d'apprécier la qualité d'une éducation ou d'évaluer son impact sur les individus, on ne peut ignorer que les acquisitions des jeunes à l'école sont de la plus haute importance dans la formation de leurs opinions et dans la constitution de leurs attitudes.

Certains pensent que des connaissances en matière de population et un changement conséquent des attitudes mènent à l'adoption de nouveaux comportements démographiques ; d'autres soutiennent que le changement d'attitudes n'est pas nécessairement suivi de changements immédiats dans le

* Unesco. L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cet article, ainsi que des opinions qui y sont exprimés, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'Unesco et n'engagent pas l'organisation.

1. - Une étude menée en Thaïlande a montré une association entre le pourcentage d'enfants qui entrent à l'école secondaire et la taille de la famille : un enfant issu d'une famille de un ou deux enfants a cinq fois plus de chances d'entrer au premier niveau de l'école secondaire, dont le coût est à la charge des parents, qu'un enfant d'une famille de six enfants ou plus ; cette observation semble valable, avec quelque atténuation bien sûr, même pour les familles dont le niveau socio-économique est élevé.

comportement, les effets ne peuvent être jugés que sur le long terme et échappent à la simple étude d'impact.

Nous étudierons la relation entre l'éducation et la population en mettant l'accent sur les contenus de l'éducation dispensée et son impact sur les connaissances et sur les attitudes acquises par les enseignés en relation avec leur système de valeurs.

A la fin des années soixante-dix, le Bangladesh, le Népal, le Sri Lanka, l'Inde (Tamil Nadu) et la Tunisie introduisent les questions de population dans leurs programmes d'enseignement. Quelques années plus tard, des études évaluent les effets de ces expériences sur les groupes visés (CRUZ et KHATUN, 1985 ; *Population Education Programme in Nepal, 1987* ; JAYASURIYA, 1986 ; *Population Education Project, 1986* ; EL AMOURI, 1985).

La comparaison de ces évaluations montre que les conclusions quant à l'impact de l'action éducative sont toutes relatives, car les changements chez les groupes visés sont observés dans le court terme et l'on ne saurait parler d'effets durables. Par ailleurs, la transmission des connaissances et des idées emprunte divers canaux, dont les moyens de communication de masse ; au Bangladesh, par exemple, 43 % des personnes interrogées déclarent avoir appris l'existence des problèmes de population de leur pays à travers la radio et la télévision et 16 % à travers les journaux et magazines ; au Népal, les enquêtés déclarent que les programmes de la radio sont leur principale source d'information ; cela illustre la difficulté de départager dans les changements d'opinions et d'attitudes observés, la part de l'action éducative et celle des autres sources d'information.

1. QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE POPULATION

A la fin des années soixante-dix, la communauté internationale, soutenue par l'Organisation des Nations unies et ses agences spécialisées, lance des programmes d'éducation sur les questions de population dans les systèmes scolaires et extra-scolaires ; l'objectif est « d'aider les enseignés à comprendre les causes et les conséquences des phénomènes de population, qu'elles soient sociales, économiques, politiques ou religieuses, et à répondre par une intention d'agir ou une action proprement dite » (UNESCO, 1978).

De nombreux pays en développement ont cherché à entreprendre des actions pour remédier à leur croissance démographique rapide. Dans les années soixante-dix, ils ont initié, entre autres, des programmes porteurs d'objectifs éducatifs

spécifiques comme l'éducation en matière de population (EMP) ; il ne s'agit pas d'une matière scolaire supplémentaire, mais de considérations sur les questions de population qui animent l'ensemble du processus éducatif ; pour ces pays, l'éducation en matière de population représentait en général un moyen privilégié de lutte contre l'accroissement démographique rapide et ses conséquences sur l'épuisement des ressources, la dégradation de l'environnement et la détérioration de la qualité de la vie.

Ces pays pensaient entraîner des changements dans les attitudes (mariage et taille de la famille, notamment), sinon dans les systèmes de valeurs en faisant prendre conscience aux enseignants et aux élèves que le développement culturel, social et économique dépend, en partie du moins, de la dynamique démographique et que le comportement individuel détermine toute évolution future. Les changements attendus ne pouvaient que contribuer au succès des programmes de planification familiale mis en œuvre.

Les objectifs de l'éducation en matière de population n'ont pas les mêmes priorités dans tous les pays ; certains gouvernements n'ont pas adopté de politique déclarée en la matière par crainte de leur opinion publique ; d'autres ont préféré répondre aux besoins d'éducation ressentis et exprimés par les élèves. Ainsi, en Tunisie, l'éducation en matière de population a été définie comme « une action éducative traitant des questions de population en partant des besoins de l'apprenant, en vue de le préparer à la vie et tendant à créer une conduite consciente prenant sa source dans des attitudes cohérentes et responsables ».

Les programmes d'éducation en matière de population sont planifiés pour une durée de cinq à dix ans ; ils sont parfois limités, lors de leur lancement, à une partie du territoire national, comme au Tamil Nadu, en Inde, ou à un public spécifique, comme en Tunisie, avant d'être généralisés dans tout le système éducatif. Dans l'étude de leur impact, nous n'avons pas établi de différence entre ces catégories de programmes.

2. IMPLICATIONS DE L'ADOPTION D'UN PROGRAMME D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE POPULATION

Le développement d'un programme d'éducation en matière de population suppose sur le plan pédagogique :

- la définition des objectifs, propres à chaque pays, en vue de constituer le corpus destiné à former des enseignants ;

- la révision des manuels scolaires et la production, en nombre suffisant, de matériels et de supports pédagogiques pour l'usage des enseignants et des élèves ou étudiants.

D'un point de vue social, l'introduction de l'éducation en matière de population à l'école rencontre de nombreuses résistances, car elle touche aux valeurs et aux comportements les plus intimes de l'être humain ; elle soulève des problèmes de fond, complexes et controversés, qui divisent souvent la société.

Il semble que beaucoup d'éducateurs engagés pour introduire l'éducation en matière de population dans leur enseignement en sont encore à se demander si le développement socio-économique de leur pays passe nécessairement par la maîtrise de la croissance démographique, si une forte fécondité n'a que des conséquences négatives et s'il faut croire à la réalité du « bonheur de la famille de deux enfants » ; comment, dans ce contexte, l'enseignant dont le conservatisme traditionnel est connu dans certains pays, peut-il véhiculer un message auquel il n'adhère pas, car il va à l'encontre de ses propres croyances et de celles de la communauté dans laquelle il vit ? On a souvent vu des éducateurs refuser le rôle de relais dans la politique anti-nataliste de leur pays et manifester ainsi leur indépendance par rapport aux options gouvernementales dans ce domaine.

3. QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette communication s'appuie sur des évaluations et des études d'impact menées entre 1985 et 1990 selon différentes méthodes : questionnaire à choix multiples, résolution de problèmes, tests d'auto-évaluation ou entretiens ; au Bangladesh, l'enquête, la plus élaborée, à quatre passages mesure en deux ans et demi l'évolution en cours d'apprentissage sur des cohortes d'élèves. Ces évaluations trouvent leurs limites dans le choix des méthodes d'enquêtes et d'exploitation des résultats.

Des échantillons représentatifs d'élèves, d'étudiants ou d'enseignants sont constitués, formés parfois de groupes homogènes, comme au Sri Lanka, où l'évaluation est menée dans cinq écoles secondaires ou de formation d'enseignants. Au Tamil Nadu et en Tunisie, en revanche, des individus des deux sexes, de tout le territoire, sont sélectionnés. Pour des raisons de comparaison, seules sont retenues,

les données sur les élèves du secondaire et d'institutions de formation d'enseignants, âgés de quinze à vingt-quatre ans².

Tous les individus interrogés ont bénéficié de cours, de conférences ou d'activités extra-scolaires sur des thèmes de population ; aucun des pays étudiés n'a pris en compte l'ensemble des thèmes constituant le contenu de l'éducation en matière de population :

- l'accroissement démographique et ses conséquences sur le développement socio-économique, les ressources et l'environnement ;
- la capacité de charge démographique par rapport au contexte géographique (urbanisation) et à la productivité (ressources) ;
- la dimension de la famille et ses implications sur le niveau et la qualité de vie des individus ;
- la différence entre la planification familiale et la limitation des naissances ; les implications sur l'âge au mariage, l'espacement des naissances et l'utilisation des contraceptifs ;
- la morbidité, la mortalité infantile et les questions d'hygiène, de santé, de nutrition et d'environnement ;
- les rôles sexuels, le statut de la femme et leurs effets sur la population et le développement ;
- la gestion de l'avenir et la collaboration à la planification aux niveaux de la communauté et de la nation ;
- les croyances et les valeurs liées aux questions de population.

Dans la plupart des évaluations, la réussite du programme d'éducation en matière de population a été définie en termes cognitifs ; d'autres catégories de mesures ont été introduites pour observer la réaction des publics aux programmes et déterminer si leurs attitudes et leurs aspirations étaient modifiées. Les résultats des programmes d'éducation en matière de population sont surtout évalués en termes de réduction de la fécondité, car les organismes de financement, nationaux ou internationaux, et les politiques démographiques des pays concernés ont pour priorité, avouée ou non, la limitation des naissances.

2. - Pour donner un ordre de grandeur des échantillons retenus, voici quelques chiffres : 1 140 élèves et autant de futurs enseignants, au Tamil Nadu ; en Tunisie, 1 092 élèves (la moitié des classes de troisième, l'autre moitié de terminales) ; il est à noter qu'en Tunisie, l'échantillon est constitué de deux groupes contrastés, l'un composé d'élèves sensibilisés à l'éducation en matière de population, l'autre d'un groupe qui ne connaît pas le programme.

4. QUELQUES EFFETS DE L'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE POPULATION

Après quelques années de fonctionnement, les effets des programmes d'éducation en matière de population se font plus sentir dans les opinions et dans les attitudes que dans l'acquisition des connaissances ; au Bangladesh, 70 % des étudiants déclarent que les programmes influencent globalement leur pensée. Ils suscitent une prise de conscience des problèmes de population (Bangladesh, Népal, Sri Lanka) et de préoccupations absentes auparavant (Tunisie) ; les individus prennent désormais en considération le phénomène « population » dans leur vision prospective de l'avenir ; ils se montrent très sensibles au concept de qualité de la vie et pensent qu'il est de la responsabilité de tout citoyen de participer au règlement des problèmes de société.

Les connaissances des bénéficiaires de l'éducation en matière de population sont inégales : 66 % des élèves au Tamil Nadu et 58 % en Tunisie répondent correctement à des questions sur la dynamique de population et ses tendances ou sur la reproduction humaine ; en revanche, au Sri Lanka, où les futurs enseignants semblent mal connaître la situation démographique de leur pays et celle de la région asiatique, les pourcentages les plus élevés de réponses satisfaisantes tournent autour de 35 %. Dans leur ensemble, les apprenants, élèves du secondaire ou futurs enseignants, soutiennent mal une argumentation sérieuse qui prouve le rôle et l'importance du facteur population dans une perspective de développement socio-économique ; en revanche, ils font preuve de ferme conviction pour citer les conséquences néfastes de l'accroissement rapide de la population sur les différentes variables de ce développement ; au Bangladesh, 76 % d'entre eux mentionnent la parcellisation de la terre, le déficit alimentaire, la déforestation, la montée du chômage, l'augmentation de l'analphabétisme et le manque de logements parmi ces conséquences.

Toutes les études révèlent une évolution des attitudes des groupes visés à l'égard des questions de population. En Tunisie, 74 % des élèves se prononcent pour la maîtrise de la croissance démographique et 66 % pensent que la planification familiale ne constitue pas une entrave à la liberté individuelle. Au Bangladesh, 75 % des élèves sont conscients des implications négatives d'une famille nombreuse. Au Népal, les étudiants de la faculté de Pédagogie se sont tous prononcés en faveur d'une petite famille ; 45 % pensent qu'il ne faut pas se marier avant vingt-quatre à vingt-six ans ; 86 % sont favorables à la planification familiale ; la majorité d'entre eux désirent avoir deux ou trois enfants ; ce chiffre

contraste avec la taille moyenne de la famille, qui compte au moins cinq enfants par foyer dans les pays étudiés.

Les résultats des évaluations marquent peu de différences, en général, entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales. En revanche, une différenciation par sexe apparaît au Népal et en Tunisie où les filles se montrent dans l'ensemble plus favorables que les garçons à réduire la taille de leur famille, à reculer leur âge au mariage et à pratiquer la planification familiale.

Les déclarations de principe, notamment sur la vie familiale, n'impliquent pas nécessairement des suites logiques dans la pensée des personnes ; ainsi, plus de 50 % de l'ensemble des enquêtés acceptent l'idée de la planification familiale, mais leur attitude vis-à-vis de la contraception est plus réservée. Un certain pourcentage de répondants approuve l'égalité totale entre les sexes, mais la part de ceux qui acceptent que le mari aide sa femme dans les travaux ménagers est nettement inférieure ; parmi ceux qui prônent cette égalité, de nombreux répondants, des deux sexes, déclarent préférer les naissances masculines. On en conclut que si les effets de l'éducation en matière de population sont indéniables, ils paraissent quelque peu superficiels ; sans doute le « passage du principe à l'acte » est-il bien difficile à franchir tant sont forts les tabous sur certains sujets liés à la population.

Si des facteurs socioculturels ou politiques favorisent ou renforcent les effets de l'éducation en matière de population, de nombreuses conditions doivent être réunies pour que l'action éducative ait un réel impact.

5. FACTEURS QUI FAVORISENT L'IMPACT DE L'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE POPULATION

Le rôle complémentaire des médias par rapport à l'éducation dans la transmission d'informations a été évoqué ; les politiques éducatives de promotion de certaines valeurs sociales (la mixité à l'école, l'égalité des sexes dans l'accès à certaines disciplines réservées jusque-là aux hommes, etc.) préparent, de façon non négligeable, une meilleure acceptation des messages de l'éducation en matière de population.

La pédagogie utilisée pour l'éducation en matière de population entraîne des différences quant à l'évolution des mentalités ; une pédagogie moderne, basée sur la communication interpersonnelle, les méthodes participatives, le travail de groupe et l'emploi de moyens audiovisuels, semble donner de meilleurs résultats. Les élèves dont l'évolution semble la plus importante ont bénéficié, en plus de l'enseignement formel, d'activités en dehors de l'école : visites organisées qui complètent la

formation théorique, participation à des enquêtes sur le terrain, étude du milieu et constitution de dossiers, etc. ; dans le cadre de cette pédagogie nouvelle, les parents d'élèves visitent plus fréquemment l'école et cette collaboration des partenaires ne peut que renforcer l'impact.

Dans l'étude tunisienne, une analyse factorielle des correspondances dégage une typologie des meilleurs receveurs de l'éducation en matière de population. Sans préjuger de l'applicabilité de ces résultats aux autres pays, l'impact est déterminé par les caractéristiques socioculturelles des élèves et des enseignants ; il est plus sensible auprès :

- des meilleurs élèves, en avance dans leurs études ;
- des individus en partie libérés des impératifs religieux ; le groupe sensibilisé à l'éducation en matière de population se réfère plus aux valeurs sociales (sensibilité communautaire) qu'aux valeurs morales ou religieuses ;
- des couches sociales les plus favorisées par le niveau d'instruction et la catégorie socio-professionnelle du père (cadres moyens et supérieurs) ;
- des élèves qui montrent une certaine ouverture à l'égard des problèmes politico-économiques contemporains et que préoccupent les problèmes de protection de la nature et d'environnement.

6. ENSEIGNEMENTS TIRÉS DES ÉVALUATIONS

La relative nouveauté du concept d'éducation en matière de population, la nature interdisciplinaire du contenu, la résistance suscitée et les implications d'un tel programme sont à prendre en compte pour juger de l'importance de l'impact. Les différents rapports d'évaluation confirment l'importance des options stratégiques ou financières pour accroître l'efficacité de l'action éducative qui dépend :

- de la qualité des moyens investis, des ressources humaines disponibles et des moyens financiers ;
- de la clarté des objectifs et de la cohérence du message ;
- de la formation adéquate des enseignants et de leur motivation pour un engagement personnel (pour de nombreux enseignants le rôle de l'éducation en matière de population demeure obscur) ;
- de la sensibilisation des personnes clés du système éducatif (directeurs d'établissements, inspecteurs) pour éviter des réactions négatives ;
- de l'implication d'autres partenaires de l'éducation (notamment les parents) ;

– de la pertinence et l'adéquation de l'information et du message par rapport aux besoins de l'apprenant.

Pour résumer, il faut adapter les contenus éducatifs au niveau des apprenants, le message aux objectifs poursuivis et les objectifs aux conditions sociales, économiques et institutionnelles.

CONCLUSION

Depuis l'adoption du Plan mondial sur la population à Bucarest en 1974, le champ d'engagement et d'intervention des gouvernements s'est élargi ; les problèmes de population ont été abordés dans une perspective plus large comme la résultante d'un ensemble de facteurs culturels, économiques et sociaux propres à chaque société plutôt que comme des phénomènes exogènes.

Ces deux dernières décennies, les gouvernements ont diversifié leurs interventions dans le domaine démographique ; cet engagement, soutenu par l'assistance internationale, a suscité l'apparition de nombreux projets et programmes, plus ou moins adaptés aux objectifs recherchés, dont les programmes d'éducation en matière de population. À notre connaissance, plus de cent pays ont introduit dans leur système éducatif des contenus interdisciplinaires liés aux questions de population dont on ne connaît ni les effets ni l'impact ; les évaluations d'opinions et d'attitudes sur les questions de population dans le monde scolaire sont encore très peu nombreuses.

Ce bilan des différentes évaluations révèle que l'impact de l'éducation en matière de population est limité et que les programmes mis en œuvre ne sont pas totalement efficaces. En cette fin du XX^e siècle, il est important d'étudier les progrès réalisés dans ce domaine, les difficultés rencontrées et les moyens de les surmonter pour relever les défis du XXI^e siècle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CRUZ (L. DE LA) et KHATUN (H.), 1985. – *A Summative Evaluation of BGD/80/PO1: Population Education in the Formal School System of Bangladesh.*
- EL AMOURI, 1985. – *Impact de l'éducation en matière de population dans l'enseignement secondaire en Tunisie : approche psychosociologique.*
- JAYASURIYA (J. E.), 1986. – *The In-School Population Education Programme in Sri-Lanka, an Evaluation.*
- KNODEL (J.), HAVANON (N.) et SITTITRAI (W.), 1990. – « Family Size and the Education of children in the context of rapid fertility decline », *Population and Development Review*, n° 1, mars.
- Population Education Project, 1986. – *Program Evaluation 1980-1985*, Tamil Nadu, 5,
- Population Education Programme in Nepal, 1987. – *An Impact Study, by a team of educators.*
- UNESCO, 1978. – L'éducation en matière de population : une perspective contemporaine, *Études et documents d'éducation*, n° 28, Paris.

L'ÉDUCATION ET LA POLITIQUE DÉMOGRAPHIQUE, « FACTEURS DE RISQUE » DU SIDA EN AFRIQUE ?

Jean-Loup REY *

Selon les données de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Afrique compte 120 000 cas de sida en 1992, soit plus du quart des cas déclarés dans le monde, alors que sa population ne représente qu'un huitième de la population mondiale.

Ces données, qui reflètent les déclarations officielles des États, sont partout sous-évaluées, mais particulièrement en Afrique; moins pour des raisons politiques, car les États qui retiennent encore l'information sont désormais rares, que pour des raisons matérielles et médicales; en effet, la reconnaissance, la déclaration et le recensement des cas dépendent étroitement de la qualité des structures de santé responsables du diagnostic.

Pour l'Afrique, le sida ne constitue plus seulement un problème de santé: il devient un problème majeur de développement; devant son ampleur, encore mal connue, tous les responsables du développement doivent se sentir concernés.

1. SIDA ET SCOLARISATION

1.1. La scolarisation comme facteur de risque du sida

Au début apparent de l'épidémie, quand la maladie est identifiée, les personnes de niveau scolaire élevé sont les plus atteintes; ceci est compréhensible, car le facteur déterminant dans la diffusion du sida en Afrique est la disponibilité monétaire qui facilite l'accès aux relations illégitimes (PIOT *et al.*, 1991).

Dans certains pays d'Afrique centrale ou orientale, entre 1985 et 1988, les intellectuels, les responsables politiques et économiques paient un tel tribut à la maladie que de graves problèmes de fonctionnement des administrations ou des entreprises sont parfois observés. Dans les entreprises, en plus des situations à risques liées aux migrations, on observe que les employés de niveau intermédiaire sont plus atteints que les manœuvres. En Sierra Leone, KOSIA (1990) montre que

* Médecin, Orstom, Montpellier.

les étudiants et les hommes d'affaires sont plus infectés que les autres ; cette situation pourrait traduire une épidémie, due au VIH2, d'apparition récente dans ce pays. Il est à craindre qu'une diffusion plus générale du virus dans les années à venir, touche les sujets moins scolarisés, comme cela a été constaté ailleurs.

1.2. Un mécanisme particulier de conduite à risque liée à la scolarité

Dans l'ouest de la Côte-d'Ivoire, une étude du service de santé scolaire de Man (DOGORE *et al.*, 1990) montre que l'incidence annuelle des maladies sexuellement transmissibles (MST) est particulièrement élevée (12,5 %). Les jeunes sont atteints à partir de douze ans. Caractéristique classique de ces maladies dont les manifestations sont plus évidentes et plus douloureuses pour le sexe masculin : les garçons sont plus nombreux que les filles à consulter et leurs réticences, moins fortes.

Les jeunes originaires de la sous-préfecture de Man représentent 16 % des cas de maladies sexuellement transmissibles seulement et 45 % des élèves ; au contraire, ceux qui viennent d'autres régions que l'Ouest ivoirien totalisent 29 % des cas de maladies sexuellement transmissibles pour 15 % de la population scolaire (tabl. I) ; les jeunes originaires des régions extérieures à celle de Man sont donc plus souvent atteints par les maladies sexuellement transmissibles.

TABLEAU I

Diffusion des maladies sexuellement transmissibles parmi la population scolaire selon l'origine géographique (Man, Côte-d'Ivoire, 1987)

Origine géographique	Cas de maladies sexuellement transmissibles		Elèves scolarisés
	Effectif	Pourcentage	Pourcentage
Sous-préfecture de Man	32	16	45
Autres sous-préfectures de l'Ouest	111	55	40
Autres régions	58	29	15
Total	201	100	100

L'éloignement géographique des jeunes malades par rapport à leur famille est une des causes favorisant les maladies sexuellement transmissibles. À partir de la sixième, les collégiens sont affectés dans les établissements où des places sont disponibles, quelquefois à plusieurs centaines de kilomètres du domicile de leurs parents ; parfois pensionnaires, ces jeunes sont le plus souvent externes, ils dorment et se nourrissent chez leurs « tuteurs ».

Le nombre de cas augmente significativement au retour des congés scolaires ; cette recrudescence signifie qu'il existe une diffusion des maladies sexuellement transmissibles dans les deux sens, du lieu de scolarisation vers le lieu de domicile familial et inversement, d'où une diffusion étendue des agents pathogènes responsables. Il est très vraisemblable que l'infection par le virus du sida, qui n'a pas été étudiée dans ce travail réalisé en 1987, suit des modalités de diffusion identiques.

2. INFECTION VIH ET POLITIQUE DÉMOGRAPHIQUE

2.1. « Politique traditionnelle »

La recherche d'une descendance nombreuse, valorisée par la tradition africaine, peut favoriser la diffusion du virus du sida comme celle des autres agents de maladies sexuellement transmissibles par trois mécanismes principaux : la multiplicité des partenaires, la précocité des rapports sexuels, les pratiques de régulation traditionnelle des naissances.

Dans ses travaux sur l'hypofécondité en Afrique par RETEL-LAURENTIN (1975 et 1979) décrit le « cercle vicieux » de la stérilité : la stérilité entraîne l'instabilité du couple qui en est frappé ; chacun (ou la femme seule) va chercher une descendance « ailleurs » ; cette mobilité de l'un ou des deux conjoints entraîne une multiplicité de partenaires ; elle favorise les maladies sexuellement transmissibles dont les séquelles constituent, avec les autres infections génitales, les principales causes de stérilité. Par les mêmes mécanismes, la recherche d'une descendance peut favoriser la diffusion du sida.

Dans certaines sociétés africaines, la femme doit prouver sa fécondité avant le mariage ; cette pratique favorise un plus grand nombre de partenaires, en particulier à un âge sexuel précoce. Ainsi, à Brazzaville, dans une étude récente, MAKUWA *et al.* (1991) ont recherché la séropositivité parmi un échantillon de 2 000 femmes enceintes ; la présence d'enfants communs aux deux partenaires s'accompagne d'un taux plus bas d'infection par le virus du sida à l'intérieur du couple, par opposition à ceux qui ont des enfants nés avant leur union actuelle.

Ce comportement est plus rare, sinon impossible, dans les sociétés islamisées où la virginité est exigée des femmes avant leur mariage ; ce qui expliquerait, en partie, que l'appartenance à l'islam soit associée à un taux plus bas de séropositivité en Côte-d'Ivoire et sur l'ensemble du continent africain comme le montre la répartition géographique du sida (SORO *et al.*, 1991).

Les pratiques qui interdisent à la femme tout rapport sexuel pendant six à vingt-quatre mois (selon les ethnies) après une naissance ne limitent pas l'extension des maladies sexuellement transmissibles, ni celle du sida. Tout clinicien de dispensaire anti-vénérien constate dans sa pratique que les maladies sexuellement transmissibles sont plus fréquentes chez les hommes durant cette période d'abstinence conjugale. Si les rapports sexuels sont interdits à la femme dans la période postnatale pour favoriser l'allaitement et l'espacement des naissances, rien n'est précisé pour le mari ; il cherche ailleurs des partenaires, le plus souvent parmi des femmes à partenaires multiples, donc plus fréquemment atteintes de maladies sexuellement transmissibles.

Or les moyens contraceptifs dont certains sont aussi des moyens de protection ne sont pas facilement acceptés. Les perceptions du préservatif varient beaucoup d'une région à l'autre sous l'effet de nombreux éléments négatifs liés au sperme, comme la possibilité de le voir, parfois interdite, ou la nécessité de le jeter, qui peut être considéré comme néfaste, il en est de même de sa rétention dans des sociétés où les mythes et les symboles sont très vivants. La conséquence des rapports sexuels y est plus souvent perçue comme la transmission d'un souffle de vie que comme le transfert matériel de cellules ou de fluides.

2.2. « Politique moderne »

Pour diverses raisons, la politique démographique des pays africains est nataliste, le plus souvent ; dans bien des cas, il s'agit moins d'une politique volontairement et clairement nataliste que de l'application de principes « moraux » traditionnels.

La politique nataliste s'exprime à travers l'éducation ; dans la majorité des pays africains, surtout francophones, l'« éducation sexuelle » n'existe pas ou très peu ; l'information sur les moyens contraceptifs et (ou) sur les protections contre les maladies sexuellement transmissibles est encore souvent limitée, après avoir été longtemps interdite.

Les informations sur la prévention des maladies sexuellement transmissibles et du sida sont le plus souvent associées à celles sur la planification familiale ; les organismes en charge de cette dernière ont été très souvent les premiers et les seuls à apporter une information sur la prévention des maladies sexuellement transmissibles et du sida ; cependant, il est sans doute souhaitable qu'ils n'en gardent pas le monopole.

Pour lutter contre le sida, la modification des règlements très restrictifs sur la vente des préservatifs et donc des moyens contraceptifs a parfois été laborieuse. Certains pays ont tendance, encore, à limiter la vente des préservatifs aux pharmacies sous divers prétextes : altérations possibles par la chaleur, incitation à la débauche, contrôle de leur bonne utilisation, etc.

La presse et la radio diffusent dans le grand public des informations qui insistent – avec complaisance – sur les risques, les dangers, les inconvénients et les « accidents » dus aux préservatifs. Lors de la conférence internationale de Kinshasa sur le sida, en 1990, il est fait mention à plusieurs reprises des risques pour la population et l'environnement de préservatifs usagés retrouvés « dans les tas d'ordures, donc dans la nature (sic) ».

Malgré la menace du sida, des responsables de ministères de la Santé, par ailleurs ardents défenseurs des méthodes naturelles et traditionnelles, refusent encore que les services de santé publique promeuvent des préservatifs ou servent d'intermédiaires dans leur distribution pour ne pas encourager la contraception.

Au cours des trois dernières décennies, tous les grands programmes de santé (vaccinations, diarrhées, paludisme) ont privilégié la santé et la survie de l'enfant, parfois aux dépens de celle des adultes ; il est maintenant admis que les récents programmes de vaccinations ont demandé d'importants efforts matériels aux pays et que d'autres services de santé en ont parfois souffert. Ces choix démontrent la priorité accordée à une reproduction forte (beaucoup d'enfants vivants) ; ils font suspecter une certaine démagogie des donateurs car, peut-on envisager des enfants en bonne santé quand les adultes ne le sont pas et qu'ils n'ont pas de quoi nourrir leur famille ?

CONCLUSION

Éducation et formation

Une véritable éducation sexuelle doit être instituée pour atteindre aussi bien les enfants que les adultes, par l'intermédiaire des jeunes. Cet enseignement doit prendre place dans le cursus scolaire, dès l'école primaire, ses modalités doivent être étudiées :

- dans leur contenu ; il n'est pas question de privilégier la contraception ou de se limiter à cette seule question ;
- dans la forme, on voit encore circuler des écrits qui font référence aux « fleurs et aux petites graines » ;

– dans leur contenant (les supports écrits ou visuels ont fait la preuve de leur peu d'efficacité).

Information et sensibilisation du grand public

La position des autorités politiques doit être plus claire et plus ouverte ; en tout état de cause, ces problèmes ne doivent pas rester du seul ressort du corps médical, ni sous la seule autorité du ministère de la Santé qui ne réunit pas toutes les compétences nécessaires. La lutte contre le sida a démontré que des actions efficaces ne peuvent être conçues et réalisées par le seul corps médical.

Beaucoup d'actions pertinentes, d'autres moins, sont actuellement réalisées pour informer les populations des risques liés au sida ; une réflexion plus globale devrait être menée pour aborder les questions posées sans les limiter au sida, avec des supports de communication réellement efficaces et adaptés au public visé.

Il existe actuellement un consensus entre les organisations internationales (Unesco, Unicef) pour estimer que les enfants scolarisés sont un bon moyen d'atteindre les adultes ; le rôle de l'école est donc particulièrement important.

Au total, il est souhaitable que cette réflexion provoque des questions et des interrogations ; il n'y a là, en effet, aucune solution miracle proposable, mais la démonstration qu'une meilleure confrontation interdisciplinaire est nécessaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DOGORE (E.), TROLET (C.), DOGORE (R.), REY (J.-L.) et SORO (B.), 1990. – « Les MST au service de santé scolaire de Man en Côte-d'Ivoire », *Public. Medic. Africaines*, n° 111 : 31-35.
- KOSIA (W.), 1990. – « Epidémiologie du sida en Sierra-Leone », *Conf. internat. sida en Afrique*, (TOB58), Kinshasa.
- MAKUWA (M.), MIEHAKANDA (J.), NSIMBA (B.) et BAKOUELELA (J.), 1991. – « Analyse des couples hétérosexuels d'Afrique centrale ayant eu des enfants extra-conjugaux et risque d'infection VIH », *Méd. d'Afrique Noire*, 38 : 180-182.
- PIOT (P.), KAPITA (B. M.), WERE (J. B. O.), LAGA (M.) et COLEBUNDERS (R. L.), 1991. – « Aids in Africa, the first decade and challenges for the 1990s », *Aids*, numéro spécial « Aids in Africa ».
- RETEL-LAURENTIN (A.), 1974. – *Infécondité en Afrique Noire*, Paris, Masson.
- RETEL-LAURENTIN (A.), 1979. – *Causes de l'infécondité en Volta Noire*, Cahiers de l'INED, n° 87, Paris, PUF.
- SORO (B.), GERSHY-DAMET (G. M.), COULIBALY (A.) et REY (J.-L.), 1991. – « Séropositivité VIH et religion en Côte-d'Ivoire », *Journées scientifiques Epiter*, 4-5 oct. 1991, Veyrier du lac (à paraître dans *Cahiers Santé*).

SCOLARISATION ET STRATÉGIES FAMILIALES, POSSIBILITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES D'ENQUÊTES DÉMOGRAPHIQUES

ILLUSTRATION AUPRÈS DES MOBA-GURMA DU TOGO

Marc PILON *

Les analyses de la scolarisation s'appuient sur deux types de données : les statistiques scolaires ; les recensements généraux de la population et les enquêtes démographiques. Chaque type de données génère des analyses spécifiques.

Les statistiques scolaires

Les statistiques scolaires demeurent principalement utilisées par les « spécialistes » de l'éducation (sociologues, économistes et planificateurs de l'éducation). Elles permettent d'analyser l'évolution annuelle des effectifs scolaires (par degré et selon le sexe) et d'évaluer le rendement interne du système (abandons, redoublements, taux de réussite aux examens, etc.). Le seul élément individuel retenu est le sexe ; elles ne fournissent aucun autre renseignement concernant l'élève lui-même (âge, ethnie, lieu de naissance, statut familial, co-résidence ou non avec les parents), ses parents (âge, situation matrimoniale, niveau d'instruction, activité économique, etc.) ou sa famille (taille, composition, type). Ni les facteurs d'un accès différentiel à l'école, ni les stratégies familiales face à la scolarisation ne peuvent donc être appréhendés.

Les données démographiques

Les données de recensements ou d'enquêtes démographiques permettent d'étudier le taux de scolarisation global (généralement calculé par rapport au groupe d'âge des six à quatorze ans), le type d'enseignement suivi (pour les scolarisés), le niveau d'instruction par sexe et selon le milieu de résidence. La scolarisation ne constitue pas un domaine d'étude spécifique pour le démographe ; les informations recueillies dans ce domaine (alphabétisation et scolarisation) sont

* Orstom - Unité de recherche démographique, université du Bénin, Lomé.

d'abord destinées à l'explication des comportements individuels en matière de fécondité, de santé, de migration, etc. Ces résultats se limitent à l'analyse de la scolarisation au plan individuel et de manière très incomplète alors que les informations absentes des statistiques scolaires existent. L'analyse de la scolarisation en fonction des caractéristiques des enfants, des parents et du ménage est possible. La recherche se réfère de plus en plus aux stratégies collectives (des familles, des lignages, des groupes sociaux) pour expliquer les comportements individuels ; ce n'est pas encore le cas pour l'analyse du phénomène scolaire en Afrique.

Plusieurs questions méritent d'être posées ; par exemple, pour un taux de scolarisation donné, quelle est la situation des différents enfants au sein d'une famille ? Quelle est la proportion des familles qui scolarisent tous leurs enfants, celle des familles qui n'en scolarisent aucun ? Dans quelle mesure, l'accès à l'école et le cheminement scolaire dépendent-ils de critères tels que le sexe de l'enfant, son lien de parenté au sein du ménage, son statut familial (enfant confié), le niveau d'instruction et la profession de ses parents ? Les données issues de recensements ou d'enquêtes permettent d'apporter des éléments de réponse, mais elles ne sont pas utilisées par les spécialistes de l'éducation.

Cette communication se propose d'illustrer quelques-unes des possibilités d'analyse du phénomène scolaire, à partir des données d'enquêtes démographiques au Togo.

Les données sont utilisées pour l'analyse classique de la scolarisation chez les enfants âgés de six à quatorze ans, au niveau individuel (en relation avec le statut familial et la polygamie), puis familial ; enfin, une enquête renouvelée dans le nord du Togo permet de proposer les premiers éléments d'une analyse longitudinale de la scolarisation et d'aborder ainsi la question des stratégies familiales.

1. LES DONNÉES UTILISÉES

Les données proviennent de deux enquêtes socio-démographiques réalisées dans le cadre d'un programme de recherche sur la dynamique démographique de la population moba-gurma au Togo ; la première enquête « renouvelée » sur la base du recensement de 1981 (LEVI et PILON, 1988) est menée en 1985 dans le milieu rural d'origine, au nord du Togo ; la seconde, à Lomé en 1990, auprès de l'ensemble des ménages moba-gurma qui résident dans la capitale. Lors de ces deux opérations, la classique « feuille de ménage » (ou « fiche collective ») permet de recueillir les

caractéristiques individuelles¹ de toutes les personnes qui composent chacun des « ménages » enquêtés mais également des informations sur le niveau scolaire².

2. ANALYSE AU NIVEAU INDIVIDUEL

Pour la population moba-gurma, le calcul du taux de scolarisation montre une sous-scolarisation à la fois rurale et féminine (tabl. I). Les données collectées permettent d'aller bien au-delà de ce résultat général auquel l'analyse se limite souvent.

TABLEAU I

Taux de scolarisation (en pourcentage) chez les Moba-Gurma selon le sexe, dans le nord du Togo (1985) et à Lomé (1990)

Milieu	Sexe		
	Masculin	Féminin	Ensemble
Nord du Togo (rural)	17 (923)	4 (794)	11 (1717)
Lomé (urbain)	92 (837)	72 (1001)	81 (1838)

Entre parenthèses : effectif des enfants scolarisables.

2.1. Scolarisation, parenté et statut familial

Chez les Moba-Gurma du nord du Togo, 61 % des ménages présentent une structure de type « étendu » (non nucléaire), et un tiers comprend au moins deux noyaux familiaux (PILON, 1989) ; de ce fait, près du quart des enfants scolarisables (23 %) ne sont pas ceux du chef de ménage ou de l'une de ses épouses ; cette proportion est de 18 % à Lomé.

La répartition de ces enfants selon leur situation familiale (tabl. II), définie par leur lien de parenté et par la présence ou non de leurs parents dans le ménage, appelle deux remarques :

- les enfants confiés (enfants de parents non présents dans le ménage) prédominent largement à Lomé (74 %) alors qu'ils ne représentent que 45 % au nord du Togo ;

1. - Lien de parenté avec le chef de ménage, sexe, âge, lieu de naissance, situation de résidence, ethnie, état matrimonial, activité économique.
 2. - Maîtrise de la lecture et de l'écriture, fréquentation scolaire au moment de l'enquête, degré d'instruction, dernière classe suivie.

– le rapport de masculinité de l'ensemble de ces « autres enfants » montre au nord du Togo une légère prédominance des garçons, habituelle pour les groupes d'âges concernés (rapport de masculinité de 117 contre 115 pour les enfants du chef de ménage) ; à Lomé, en revanche, on note quatre fois plus de filles que de garçons (rapport de masculinité de 24 contre 106 pour les enfants du chef de ménage).

TABLEAU II

Répartition (en pourcentage) des enfants autres que ceux du chef de ménage ou de l'une de ses épouses, et rapport de masculinité selon leur situation familiale ; pour les Moba-Gurma du nord du Togo et de Lomé

Statut familial des enfants par rapport au chef de ménage (CM)	Nord du Togo		Lomé	
	Pourcentage	Rapport de masculinité	Pourcentage	Rapport de masculinité
Collatéraux du CM	19	126	26	24
Enfants de collatéraux présents du CM	24	157	-	-
Enfants de collatéraux non présents du CM	12	88	42	23
Enfants d'un fils présent du CM	12	79	-	-
Enfants d'autres parents non présents du CM	33	118	32	34
Ensemble	100	117	100	24
Effectif	400		331	

Ces résultats, qui mettent en lumière la diversité des situations familiales de ces « autres enfants », révèlent surtout la spécificité de la situation à Lomé. Elle tient à la pratique des enfants confiés et principalement à celle de l'aide familiale : des jeunes filles sont envoyées à Lomé pour aider une sœur aînée ou une tante dans les tâches domestiques, voire dans d'autres activités (petit commerce, fabrication de la bière de mil) ; nous y reviendrons, mais tous les enfants sont-ils scolarisés de la même manière, et sinon, pourquoi ?

2.1.1. Le nord du Togo

Dans le nord du Togo rural, l'ensemble de ces « autres enfants » présente le même taux de scolarisation (11 %) que celui des enfants du chef de ménage (tabl. III) ; une analyse plus détaillée montre cependant que l'accès à l'école n'est pas le même. Les plus scolarisés (21 %) sont des enfants « confiés » (surtout les garçons) d'un frère du chef de ménage ; malheureusement, il n'est pas possible de préciser la cause du « placement » (scolarisation ou non) ni le lieu de résidence des parents (à l'étranger, dans un autre village, éloigné et dépourvu d'école ou à Lomé).

TABLEAU III
Taux de scolarisation (en pourcentage) selon le sexe et la situation familiale des enfants pour le nord du Togo et Lomé

Parenté par rapport au chef de ménage	Nord du Togo			Lomé		
	Masculin	Féminin	Ensemble	Masculin	Féminin	Ensemble
Enfants	18 (683)	3 (594)	11 (1287)	94 (773)	89 (734)	92 (1507)
Enfants d'une épouse	* (19)	* (18)	2 (37)	* (13)	* (8)	71 (21)
Ensemble des autres enfants	15 (216)	5 (184)	11 (400)	73 (64)	21 (267)	33 (331)
Collatéraux	14 (43)	9 (34)	12 (77)	* (11)	25 (76)	32 (87)
Enfants de collatéraux présents	12 (58)	0 (37)	7 (95)			
Enfants de collatéraux non présents	41 (22)	4 (25)	21 (47)	77 (26)	19 (112)	30 (138)
Enfants d'un fils	14 (22)	4 (28)	8 (50)			
Enfants d'autres parents	11 (71)	5 (60)	8 (131)	67 (27)	28 (79)	38 (106)

* Effectif de référence inférieur à 20 ; entre parenthèses : effectif des enfants scolarisables.

Assiste-t-on, comme en Côte-d'Ivoire par exemple, à un « transfert scolaire »³ de la capitale vers l'intérieur du pays (villes secondaires et milieu rural), pour pallier la diminution des revenus, car le coût de la vie et celui de la scolarisation sont plus élevés dans la capitale⁴? Au Togo, depuis le milieu des années quatre-vingt, la situation de l'emploi dans le secteur moderne s'est fortement dégradée ; à Lomé, de nombreux salariés ont été licenciés, essentiellement dans les secteurs public et parapublic ; les données de l'enquête de 1990 à Lomé apportent quelques éléments de réponse pour la population moba-gurma.

Pour mieux prendre en compte le caractère multi-résidentiel des ménages urbains, l'enquête a été étendue à toutes les personnes qui dépendent du chef de ménage, mais résident ailleurs (il s'agit surtout d'épouses et d'enfants du chef de ménage) ; 9 % des femmes moba-gurma mariées à un homme de leur ethnie ne résident pas avec leur conjoint mais sont restées, ou sont reparties, vivre au nord du

3. - Pour reprendre une expression de R. CLIGNET.

4. - DUBRESSION (A.), comm. orale, séminaire *l'Insertion urbaine des migrants*, Dakar, 27-30 mai 1991, Ifan/Orstom.

Togo, à Dapaong ou au village ; 14 % des enfants scolarisables de chef de ménage résident hors de Lomé sans leur père.

Le taux de scolarisation de ces enfants en situation de « résidence séparée » est beaucoup plus élevé (83 %) qu'en milieu rural du nord du Togo (depuis 1985, la situation scolaire n'a guère évolué), mais un peu inférieur à celui des enfants de chef de ménage qui résident à Lomé (92 %) ; dans la plupart des cas, cette situation de « résidence séparée » concerne le couple mère-enfant(s) et donc peu d'enfants « confiés ». Cela tend à montrer que le phénomène du transfert de la scolarisation vers le milieu d'origine n'est pas très fréquent ; des entretiens auprès de quelques-uns de ces « segments familiaux séparés » le confirment et révèlent des situations très diverses.

Si des difficultés financières, notamment liées à la perte de l'emploi du chef de ménage, sont souvent évoquées pour expliquer le retour au milieu d'origine, les problèmes conjugaux semblent également importants. Par exemple, lorsque son mari perd son emploi, une épouse revient à Dapaong avec ses enfants, elle y réside depuis trois ans dans l'attente d'une meilleure situation, ce qui n'empêche pas le mari de prendre une nouvelle épouse !

La moindre scolarisation des enfants de noyaux familiaux secondaires traduit-elle une stratégie scolaire familiale au profit de ceux du chef de ménage ? Une analyse plus fine de la scolarisation de ces derniers, selon le type de ménage, montre qu'elle est légèrement plus faible (9 %), dans les ménages composés de noyaux familiaux secondaires, et donc plus proche de celle des enfants de noyaux secondaires (autour de 8 %).

2.1.2. Lomé

À Lomé, les écarts des taux de scolarisation sont beaucoup plus marqués entre les enfants du chef de ménage (92 %) et les « autres enfants » (33 %) ; ces derniers, en quasi-totalité, sont des enfants en situation de « placement » ; ils viennent surtout de leur milieu d'origine (85 % ne sont pas nés à Lomé) et les jeunes filles sont majoritaires (80 %) ; pour ces dernières surtout, le premier motif du placement n'est manifestement pas la scolarisation.

Si les enfants confiés des deux sexes sont moins scolarisés que ceux du chef de ménage, la sous-scolarisation féminine, faible chez ces derniers (89 % contre 94 % pour les garçons), est très marquée en cas de placement (21 % contre 73 % pour les garçons) ; la pratique de l'« aide familiale », déjà évoquée, explique cette situation qui concerne 40 % des filles confiées, âgées de six à quatorze ans. Les

autres filles non scolarisées ne sont-elles pas aides familiales, elles aussi ? Près d'une femme moba-gurma sur cinq (18,5 %) déclare être venue à Lomé pour la première fois comme aide familiale (AGOUNKE et PILON, 1991).

2.2. Scolarisation et polygamie

La scolarisation des enfants du chef de ménage qui résident au sein du ménage semble plus élevée, surtout à Lomé, dans les foyers monogames que dans les polygames (tabl. IV) ; dans ce dernier cas, quel que soit le lieu de résidence, les enfants de la première épouse sont plus fortement scolarisés que ceux des autres épouses.

Il est cependant bien difficile de tirer une conclusion claire, faute de données plus complètes et d'investigations qualitatives. L'évaluation des effets de la polygamie sur la stratégie scolaire suppose notamment de prendre en compte la situation scolaire et le rang de naissance des autres enfants des différentes épouses ; une telle analyse nécessiterait des biographies scolaires au niveau familial.

TABLEAU IV
Taux de scolarisation (en pourcentage) des enfants du chef de ménage
selon la situation matrimoniale du chef de ménage,
Moba-Gurma du nord du Togo et de Lomé

Situation familiale	Nord du Togo	Lomé
Chef de ménage monogame	12 (395)	93 (987)
Chef de ménage polygame	11 (711)	89 (298)
Enfants de la première épouse	13 (395)	91 (197)
Enfants d'une autre épouse	9 (316)	85 (101)
Entre parenthèses : effectifs.		

Ces résultats montrent que le lien de parenté doit être suffisamment détaillé, lors de la collecte et de la codification, et adapté aux réalités familiales et matrimoniales de la population étudiée en tenant compte par exemple de la polygamie (PILON, 1991).

D'autres analyses sont possibles, comme la mise en relation du taux de scolarisation avec le niveau d'instruction et le type d'activité de chacun des parents, du chef de ménage ; les résultats ne sont pas probants pour le nord du Togo rural, en raison du très faible niveau de scolarisation des parents et de l'homogénéité du profil professionnel (agriculteur) ; à Lomé, les situations professionnelles sont plus différenciées, mais les résultats ne sont pas encore disponibles.

3. ANALYSE AU NIVEAU FAMILIAL

L'analyse de la scolarisation au niveau familial constitue une autre voie de recherche. Au nord du Togo, l'analyse du nombre d'enfants scolarisés en fonction du nombre de ceux qui sont scolarisables (tabl. V) montre que :

- pour un taux global de scolarisation de 10,6 %, en 1985, un quart des ménages ($19,8+5,3+0,5+0,2 = 25,8$ %) ont au moins un enfant scolarisé ; plus des trois quarts (77 %) de ceux qui ont au moins un enfant scolarisé n'en ont scolarisé qu'un seul ;
- en moyenne par ménage, 0,33 enfants sont scolarisés pour 3,1 enfants scolarisables ;
- la proportion des ménages avec au moins un enfant scolarisé, qui augmente de manière continue avec le nombre d'enfants scolarisables, passe de 13 % à 38 % ; il en est de même pour le nombre moyen d'enfants scolarisés qui passe de 0,13 à 0,56 ;
- seulement 3 % des ménages ont scolarisé tous leurs enfants en âge de l'être ; cette proportion évolue bien sûr en sens inverse du nombre d'enfants scolarisables : elle chute de 13 % (un seul enfant scolarisable), à seulement 1 % (deux ou trois enfants scolarisables) ; elle devient nulle à partir de quatre enfants scolarisables.

TABLEAU V

Répartition (en pourcentage) des ménages selon les nombres d'enfants, scolarisables et scolarisés, et le nombre moyen d'enfants scolarisés selon le nombre d'enfants scolarisables ; nord du Togo, 1985

Nombre d'enfants scolarisés	Nombre d'enfants scolarisables					Ensemble
	1	2	3	4	5 et plus	
0	87	83	70	66	62	74,2
1	13	16	20	27	25	19,8
2	-	1	9	7	11	5,3
3	-	-	1	0	1	0,5
4	-	-	-	0	1	0,2
Total	100	100	100	100	100	100,0
Effectif	114	129	126	91	105	565
Pourcentage	20	23	22	16	19	100
Nombre moyen d'enfants scolarisés	0,13	0,18	0,42	0,41	0,56	0,33
Taux de scolarisation	13 %	9 %	14 %	10 %	8 %	10,6 %

Le taux de scolarisation, calculé selon le nombre d'enfants scolarisables présente une grande variabilité (tabl. V, dernière ligne); les comportements familiaux de scolarisation ne présentent pas de tendances particulières selon l'effectif d'enfants scolarisables.

4. ÉLÉMENTS D'ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DANS LE NORD DU TOGO, ENTRE 1981 ET 1985, À PARTIR D'UNE ENQUÊTE RENOUVELÉE

Les enquêtes démographiques renouvelées offrent une possibilité d'analyse plus dynamique de la scolarisation; un même échantillon enquêté plusieurs années après une première observation permet d'étudier le devenir scolaire des enfants entre les deux observations. Pour analyser la scolarisation des enfants de six à quatorze ans, l'intervalle entre les enquêtes doit être inférieur à l'amplitude de la classe d'âge étudiée (huit ans); c'est le cas de l'enquête renouvelée dans le nord du Togo, réalisée en 1985 et basée sur le recensement de 1981 (intervalle de trois ans et demi).

Les résultats confirment une importante déscolarisation: le taux de scolarisation passe de 24,5 % en 1981 à 10,6 % en 1985; pour les garçons, il passe de 37,8 % à 16,8 %; pour les filles de 8,7 % à 3,5 %. À propos de ce phénomène, qui touche l'ensemble du Togo au début des années quatre-vingt, « il apparaît clairement que le refus de l'école constitue la réponse des parents à la dégradation du niveau de vie et au chômage des diplômés, occasionnés par les mesures de rigueur économique » LANGE (1987).

Cette évolution résulte de deux types de comportements: une diminution des entrées dans le système scolaire que révèle la forte baisse du taux de scolarisation chez les enfants de six à dix ans (20 % en 1981, 6,5 % en 1985); un taux élevé d'abandons en cours de scolarité (47 % des enfants scolarisés en 1981 ne le sont plus en 1985, bien qu'en âge de l'être). Le retrait de l'école touche moins les garçons (44 %) que les filles (58 %); ces dernières abandonnent plus tôt, massivement avant quatorze ans (tous les abandons ont lieu dans le primaire). En pays moba-gurma, le mariage constitue la cause majeure de cette sous-scolarisation féminine; nombre de parents, soucieux de marier leurs filles selon leurs souhaits, préfèrent souvent ne pas les scolariser ou les retirer de l'école suffisamment tôt, pour éviter qu'elles n'acquièrent l'esprit d'indépendance et refusent le mari choisi pour elles.

L'interprétation de ces résultats ne permet pas de distinguer, pour cette période (1981-1985), la part qui relève du phénomène de déscolarisation lié à la situation économique et celle des comportements habituels.

TABLEAU VI
Situation scolaire, en 1981 et 1985, des enfants scolarisables aux deux dates (âgés de six à dix ans et demi en 1981) au nord du Togo (Moba-Gurma)

Scolarisation en		Sexe		
1981	1985	Masculin	Féminin	Ensemble
oui	oui	17	3	11
oui	non	14	5	9
non	oui	9	2	6
non	non	60	90	74
Total		100	100	100
Effectif		385	332	717
Pourcentage d'enfants scolarisés en 1981		30	8	20
Pourcentage d'enfants scolarisés en 1985		26	5	16
Pourcentage de déscolarisés en 1985		44	58	47
parmi les scolarisés en 1981		(14/31)	(5/8)	(9/20)
Pourcentage de nouveaux scolarisés en 1985		13	2	7
parmi les non scolarisés en 1981		(9/69)	(2/92)	(6/80)
Pourcentage de nouveaux scolarisés 1985		35	35	35
parsi les scolarisés en 85		(9/26)	(2/5)	(6/17)
Entre parenthèses : mode de calcul des pourcentages, aux arrondis près.				

Sur l'ensemble des enfants, 6 % sont non-scolarisés en 1981 et le sont en 1985 ; ils représentent un peu plus du tiers (35 %) de l'ensemble des scolarisés cette année-là. Deux éléments d'explication peuvent être avancés, sans préjuger de leur importance relative ; d'une part, des erreurs sur la déclaration des âges, lors du recensement en 1981, certains jeunes enfants auraient été alors « comptabilisés » à tort parmi les enfants scolarisables ; d'autre part, l'inscription scolaire d'enfants de plus de six ans, pratique d'autant plus tolérée que le niveau de la scolarisation est faible (l'âge moyen de ces enfants était de sept ans en 1981).

Cette analyse au niveau des individus peut être complétée par une analyse au niveau familial ; on considère l'ensemble des ménages avec au moins un enfant scolarisable en 1981 qui l'est toujours en 1985 ; quatre situations scolaires individuelles sont possibles (tabl. VII) :

- scolarisé en 1981 et 1985 ;
- scolarisé en 1981 mais non scolarisé en 1985 ;
- non scolarisé en 1981 mais scolarisé en 1985 ;

– non scolarisé en 1981 ni en 1985.

Ces quatre situations sont les seules possibles dans les ménages avec un seul enfant scolarisable. Avec deux enfants scolarisables, ces cas de figure se répètent si les deux enfants sont dans la même situation en 1981 et en 1985 ; c'est d'ailleurs la situation la plus courante (61 % + 3 %), mais deux combinaisons seulement sont représentées ; sinon, six nouvelles catégories apparaissent. Avec trois enfants et plus scolarisables, un peu moins de la moitié des ménages (48 % + 1 %) ont tous leurs enfants dans la même situation en 1981 et en 1985 (avec également deux seules combinaisons représentées) ; dans le cas contraire, outre les six catégories précédentes, quatre nouvelles deviennent possibles, combinant trois situations scolaires différentes. Pour l'ensemble des ménages, la typologie présente quatorze cas.

TABLEAU VII

Répartition (en pourcentage) des ménages selon le nombre d'enfants scolarisables en 1981 et en 1985 et selon leur état de scolarisation ; nord du Togo

Ménages ayant au moins un enfant					Nombre d'enfants scolarisables			
scolarisé en 1981	non	oui	non	oui	1	2	3 et plus	Ensemble
scolarisé en 1985	non	non	oui	oui				
les enfants d'une même famille dans la même situation	X				73	61	48	64 (261)
				X	13	3	-	8 (31)
		X			10	-	-	5 (21)
			X		4	-	1	2 (10)
les enfants d'une même famille dans deux situations différentes	X			X		14	11	7 (27)
	X	X				7	20	6 (26)
	X		X			8	9	4 (18)
		X		X		3	1	1 (5)
			X	X		2	-	1 (3)
		X	X			2	-	* (2)
les enfants d'une même famille dans trois situations	X	X	X				5	1 (4)
	X		X	X			2	* (2)
	X	X		X			2	* (2)
		X	X	X			1	* (1)
Total effectif de ménage	340	61	40	71	100	100	100	100
					206	121	86	413

* pourcentage inférieur à 0,5 % ; entre parenthèses : effectifs des ménages.
La somme des effectifs des ménages concernés au bas des quatre premières colonnes dépasse 413, car certains ménages apparaissent dans plusieurs colonnes.

La répartition des quatorze cas témoigne d'une grande diversité des situations scolaires au niveau des familles, avec une prédominance des ménages qui n'ont

scolarisé aucun de leurs enfants, ni en 1981 ni en 1985 (64 %) ; une proportion qui diminue, bien sûr, avec le nombre d'enfants scolarisables de 73 % à 48 %.

Les ménages ayant tous leurs enfants scolarisés aux deux dates sont moins nombreux (8 %) ; ce pourcentage diminue de 13 % pour un enfant scolarisable, à 3 % pour deux enfants et est nul pour trois enfants ou plus.

Les données tableau VII permettent de calculer des indices de comportement scolaire au niveau des ménages :

- la proportion des ménages touchés par le phénomène des abandons scolaires s'obtient en rapportant les 61 ménages touchés par la déscolarisation (deuxième colonne) à ceux qui ont avec au moins un enfant scolarisé en 1981 (somme des ménages cochés en deuxième ou en quatrième colonne, 124), soit 49 % des ménages ; le phénomène est plus marqué dans les ménages avec au moins trois enfants scolarisables (71 % ont connu l'abandon scolaire d'au moins un enfant) ;
- la proportion de ménages qui scolarise en 1985 au moins un enfant qui ne l'était pas en 1981 (11 %) s'obtient en rapportant l'effectif des 40 ménages concernés à ceux qui n'avaient aucun enfant scolarisé en 1981 (somme des ménages cochés en première ou en troisième colonne, 356) ;
- la très grande majorité des ménages ($340/413 = 82\%$) ont au moins un enfant non scolarisé en 1981 et en 1985 ; une situation d'autant plus fréquente que le nombre d'enfants scolarisables est élevé (73 % pour les ménages avec un seul enfant scolarisable, 98 % pour ceux avec au moins trois).

Les résultats limités qui viennent d'être présentés indiquent des pistes d'analyse qu'on pourrait affiner en prenant en compte le sexe des enfants scolarisables, les caractéristiques des parents, etc.

CONCLUSION

Les résultats présentés permettent de dépasser le calcul habituel du taux global de scolarisation ; la scolarisation a pu être mise en relation avec le lien de parenté, le statut familial, la polygamie et la situation de résidence.

Une exploitation appropriée des données permet une approche de la scolarisation en terme de stratégies familiales, au niveau des ménages. Le caractère « renouvelé » de l'une des enquêtes offre une possibilité d'analyse longitudinale du processus de scolarisation.

L'interprétation des résultats demeure bien souvent difficile ; sans doute soulèvent-ils davantage de questions qu'ils n'apportent de réponses. L'objectif, rappelons-le, n'est pas de présenter une étude de la scolarisation chez les Moba-Gurma. En revanche, il s'agit de mettre en lumière les potentialités des données collectées lors d'enquêtes démographiques et de recensements, les possibilités d'analyse du phénomène scolaire dépendent de la richesse des données collectées, particulièrement pour le lien de parenté qui doit être détaillé.

L'intérêt nous semble double. Les résultats présentés permettent d'apporter un éclairage complémentaire aux analyses habituelles de la scolarisation. Les interrogations issues de ces résultats peuvent déboucher sur des « retours au terrain », sur des investigations qualitatives qui permettront d'approfondir la compréhension du phénomène scolaire.

Pour être réellement fructueuse, cette nouvelle approche de la scolarisation rend nécessaire une collaboration interdisciplinaire. Les spécialistes de l'éducation doivent savoir que les démographes disposent de données qui les concernent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGOUNKE (A.), PILON (M.), 1991. – « Quelques aspects de l'insertion urbaine des femmes migrantes moba-gurma à Lomé (Togo) », séminaire Ifan-Orstom *Processus d'insertion urbaine et itinéraires résidentiels, professionnels et familiaux*, Saly Portudal (Sénégal), 27-30 mai 1991, 13 p.
- LANGE (M.-F.), 1987. – « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique Africaine*, n° 27 : 74-86.
- LEVI (P.), PILON (M.), 1988. – *Enquête socio-démographique chez les Moba-Gurma du Nord-Togo : vol I Méthodologie, caractéristiques générales, migrations*, Lomé, Orstom, 129 p.
- PILON (M.), 1989. – *Enquête socio-démographique chez les Moba-Gurma du Nord-Togo : vol II Caractéristiques et évolution des ménages*, Lomé, Orstom, 125 p.
- PILON (M.), 1991. – « De l'intérêt du ménage pour la démographie de la famille » ; conférence *Femme, famille et population* de l'Union pour l'Étude de la Population Africaine (UEPA), Ouagadougou, Burkina Faso, 24-29 avril 1991, vol. II : 25-43.

RÔLE DE LA VARIABLE ÉDUCATION DANS LES MÉCANISMES DE LA MIGRATION

RÉFLEXIONS ET ILLUSTRATIONS A PARTIR DE L'INDE

Véronique DUPONT *

Dans les modèles de migrations comme dans les schémas interprétatifs, on suppose souvent que le niveau scolaire augmente la tendance à migrer ; notre communication se propose de tester cette hypothèse dans le cas des migrations en Inde ; à un niveau microsocial, quel rôle joue la variable éducation et que signifie-t-elle dans la décision de migrer ? La réflexion critique est menée à partir de deux approches théoriques courantes : l'approche psychosociologique en termes de sélectivité et l'approche économique d'inspiration néo-classique en termes d'investissement ; elle est illustrée par une revue d'études sur la migration en Inde, à l'échelle nationale ou régionale.

1. DONNÉES GÉNÉRALES

Les données sur l'alphabétisation en Inde et les principaux flux migratoires sont celles du recensement de 1981 (685 millions d'habitants), les résultats détaillés du recensement de 1991 (844 millions d'habitants) n'étant pas encore disponibles.

1.1. Niveau d'alphabétisation

En 1981, la population indienne ne compte que 36 % d'alphabétisés. De profondes inégalités marquent toujours l'accès à l'éducation : inégalités entre les sexes (47 % d'hommes alphabétisés contre 25 % de femmes) et entre les zones d'habitat (60 % d'alphabétisés en zones urbaines contre 28 % en zones rurales).

1.2. Ampleur des migrations et types de flux

La migration définie par une résidence différente du lieu de naissance touche une part importante de la population, 31 % en 1981. La très forte prédominance de la population rurale (76 % de la population en 1981) se répercute inévitablement

* Démographe Orstom.

sur l'importance relative des différents flux migratoires : le flux interne aux zones rurales domine nettement (65 % des migrants) ; suivent ensuite le flux des zones rurales vers les zones urbaines (18 % des migrants), interne aux zones urbaines (11 % des migrants) et des zones urbaines vers les zones rurales (6 % des migrants) ; les migrants internationaux ou inclassables étant exclus.

La règle prédominante d'exogamie avec résidence virilocale explique que les femmes migrent beaucoup plus que les hommes (142 millions contre 62 millions). Pour la dernière migration, 73 % des migrations féminines sont imputables au mariage (82 % pour les migrations à l'intérieur de la zone rurale). En revanche, les raisons liées à l'emploi ne concernent que 2 % des migrantes, mais sont la principale raison des migrants, 32 % (48 % pour les migrations des zones rurales vers les zones urbaines).

Les raisons liées à la scolarisation apparaissent négligeables pour les femmes (moins de 1 % des migrantes) et marginales pour les hommes (5 % des migrants) ; toutefois, elles sont plus marquées (8 % des migrants) pour les migrations masculines des zones rurales vers les zones urbaines.

1.3. Le niveau scolaire des migrants

Les tableaux I, II et III montrent les liens entre niveau scolaire et migration¹. Les proportions d'analphabètes sont plus faibles parmi les migrants (tabl. I) mais demeurent élevés (tabl. II), du fait du bas niveau d'alphabétisation de la population.

Les taux d'analphabétisme des migrants sont plus bas dans les flux entre districts et entre États que dans les flux intra-districts ; dans la mesure où les flux intra-districts, inter-districts et inter-États sont censés correspondre à des distances de plus en plus longues, VISARIA et GUMBER (1990 : 7) en concluent que l'analphabétisme tendrait à freiner la mobilité sur longue distance.

Au-delà du primaire, les taux de migration augmentent avec le niveau scolaire, en zone rurale comme en zone urbaine, pour les hommes comme pour les femmes (tableau III). Ces données à l'échelle nationale confirment les conclusions de nombreuses études sur la relation positive entre niveau scolaire et tendance à migrer. Mais que signifie plus précisément l'éducation pour la migration en Inde ? Quelle est la nature de la relation entre ces deux variables ?

1. – Ces tableaux sont établis à partir des données des enquêtes nationales par sondage sur les migrations (*National Sample Survey*) dont VISARIA et GUMBER (1990) donnent une présentation synthétique.

TABLEAU I
Niveau scolaire selon le statut migratoire, le sexe et la zone de résidence
Inde 1963-1964 (en pourcentage)

Sexe	Migrant *	Niveau scolaire						Total
		Analphabète	Inférieur à primaire	Primaire	Moyen	Secondaire	Supérieur	
Inde rurale								
Masculin	oui	56,1	15,3	9,4	9,0	8,7	1,5	100
	non	70,3	16,2	8,1	3,9	1,3	0,2	100
Féminin	oui	79,2	9,5	6,3	3,3	1,6	0,1	100
	non	89,6	6,4	2,5	1,0	0,3	0,2	100
Ensemble	oui	68,4	12,2	7,8	5,9	4,9	0,8	100
	non	79,7	11,4	5,4	2,5	0,8	0,2	100
Inde urbaine								
Masculin	oui	35,1	14,3	14,6	13,8	17,7	4,5	100
	non	42,0	20,4	15,6	11,3	8,4	2,3	100
Féminin	oui	57,0	14,8	12,6	8,5	6,0	1,1	100
	non	64,0	16,6	10,4	5,8	2,7	0,5	100
Ensemble	oui	44,1	14,5	13,8	11,6	12,9	3,1	100
	non	52,3	18,6	13,1	8,7	5,8	1,5	100
* Migration définie par rapport au lieu de résidence un an auparavant								
Source : National Sample Survey, 1963-1964 (d'après Visaria et Gumber, 1990 : 26-27).								

TABLEAU II
Niveau scolaire des migrants au moment de la migration
selon le sexe et la zone de résidence, Inde 1983
(en pourcentage, migration par rapport au lieu de résidence un an auparavant)

Niveau scolaire	Inde rurale			Inde urbaine		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Analphabète	46,9	70,4	62,0	24,5	42,3	32,9
Jusqu'au primaire	26,7	18,2	21,3	26,0	27,2	26,6
Moyen	11,1	7,0	8,4	16,0	12,5	14,4
Secondaire	11,3	3,7	6,4	23,0	12,6	18,0
Supérieur	4,0	0,7	1,9	10,5	5,4	8,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Source : National Sample Survey, 1983 (d'après Visaria et Gumber, 1990 : 28-29)						

TABLEAU III
Taux de migration (pourcentage) par niveau scolaire selon le sexe,
Inde 1983 (migration par rapport au lieu de résidence un an auparavant)

Niveau scolaire	Inde rurale			Inde urbaine		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Analphabète	7,3	22,8	18,3	33,4	36,6	35,2
Jusqu'au primaire	11,5	26,6	16,8	31,3	37,6	34,1
Moyen	17,6	55,3	27,5	45,9	51,3	48,0
Secondaire	34,7	78,0	44,1	65,9	63,6	65,3
Supérieur	67,5	88,5	73,3	72,8	80,8	75,1
Total	13,5	25,3	19,3	41,6	41,9	41,7

Source : National Sample Survey, 1983 (d'après Visaria et Gumber, 1990 : 28-29)

2. L'APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE

L'École de Harvard (KUZNETZ *et al.*, 1960) explique les migrations en termes de sélectivité, les migrants sont « les gens dynamiques, preneurs de risques, qui arrivent à se détacher des cercles traditionnels » (AYDALOT et GAUDEMAR, 1972 : 25). Cette approche psychosociologique considère que les plus jeunes, les plus instruits ou les plus entreprenants montrent « une plus grande tendance à la migration ». La scolarisation favoriserait alors la rupture avec le milieu traditionnel par une certaine ouverture sur le monde moderne ; elle stimulerait ainsi l'émigration.

2.1. Éduqués pour émigrer ?

L'approche psychosociologique conduit à s'interroger sur les effets du système scolaire et du contenu de l'enseignement sur l'incitation à migrer « [...] dans la mesure où l'éducation rend plus facile à l'étudiant qu'au non-étudiant de concevoir son propre départ de l'environnement qui lui est familier, de s'extraire lui-même du tissu des relations traditionnelles de soutien et d'obligations, ceci réduit le coût psychique de la migration » (SABOT, 1972 : 32, cité in CONNEL *et al.*, 1976 : 64, notre traduction). Dans les pays en développement en particulier, la scolarisation pourrait entraîner une insatisfaction vis-à-vis du milieu rural et des emplois agricoles ; elle stimulerait ainsi l'émigration des campagnes vers les villes. Dans les pays asiatiques et dans la plupart des écoles rurales, le contenu de l'enseignement engendre un mépris envers le travail manuel ; de jeunes diplômés pourraient être ainsi incités à émigrer, pratiquement sans considération des possibilités d'emploi du lieu d'origine (MIRDAL, 1968, vol. III : 1644-1660).

En Inde, les études sur les migrations présentent généralement la scolarisation comme un facteur qui stimule l'émigration des jeunes villageois ; l'instruction, qui apporte une conscience accrue des opportunités hors du milieu rural, est susceptible de provoquer également un rejet des perspectives de la vie villageoise (OBERAI et SINGH, 1986 ; OBERAI *et al.*, 1989).

Au Bengale occidental, « quiconque est éduqué aujourd'hui, indépendamment de ses traditions sociales et culturelles et du contexte économique familial et communautaire, acquiert invariablement les préjugés des classes supérieures, ainsi que leurs attitudes, la plus marquante était une aversion stricte et un mépris envers le travail manuel. L'individu éduqué quitte également l'agriculture, parce que l'agriculture, ou en fait n'importe quel type de travail manuel dans un environnement rural, est considérée comme totalement incompatible avec l'éducation » (NAIR, 1962 : 149, cité in SINGH, 1986 : 191, notre traduction).

Sur un échantillon de 1 407 travailleurs immigrants d'origine rurale, étudiés à Delhi en 1976, l'incidence des motifs d'émigration dus au rejet des emplois agricoles et au désir d'un emploi différent en ville s'élève avec le niveau scolaire ; particulièrement pour les migrants qui ont au minimum le niveau secondaire (BANERJEE, 1986).

2.2. Éducation, accès à l'information et migration

Aux effets du contenu de l'enseignement s'ajoutent ceux de l'accès à l'information ; la décision de migrer et le choix du lieu de destination supposent une connaissance préalable des conditions de vie et des perspectives d'emplois. Le meilleur accès à l'information que permet l'éducation faciliterait ainsi la décision de migrer (DAS GUPTA, 1984 ; OBERAI *et al.*, 1989). CONNELL *et al.* (1976), qui s'appuient sur de nombreuses monographies, en Inde comme dans d'autres pays en développement, suggèrent que les migrants instruits utilisent mieux les réseaux formels ou informels d'information sur l'emploi, dans un contexte où celle-ci devient rare et peu fiable ; ils peuvent ainsi accroître la précision de leurs connaissances.

BANERJEE (1986) analyse les liens entre niveau scolaire et sources d'information sur le marché de l'emploi ; la proportion de ceux qui prétendent n'avoir eu aucune information avant de migrer en ville varie peu entre les illettrés (29 %) et les scolarisés de niveau primaire ou secondaire (25 % pour ceux qui ont atteint le dernier cycle du secondaire) ; cette proportion diminue pour les diplômés du supérieur (10 %). Les sources d'information formelles (annonces dans les

journaux et dans les agences pour l'emploi) ne semblent pratiquement pas utilisées par les migrants d'origine rurale en dessous du niveau du second cycle du secondaire ; elles le sont largement par les diplômés du supérieur (50 % d'entre eux).

L'éducation ouvre l'horizon des jeunes scolarisés à des groupes de référence plus larges ; elle encourage des aspirations plus élevées, développe la capacité à prendre des risques et favorise l'émigration. Malgré tout, l'éducation ne paraît pas un facteur causal suffisant pour expliquer l'émigration des jeunes des campagnes vers les villes ; un cadre explicatif plus spécifiquement économique semble s'imposer.

3. L'APPROCHE ÉCONOMIQUE NÉO-CLASSIQUE

3.1. Cadre théorique

Les études sur la migration se réfèrent fréquemment, explicitement ou implicitement, à un cadre théorique économique : l'approche néo-classique en termes d'investissement est développée en particulier par l'école de Chicago (SCHULTZ, 1961 ; SJAASTAD, 1962). La migration est envisagée comme une forme d'investissement en capital humain en vue d'accroître la productivité des ressources humaines par la recherche de meilleures opportunités d'emploi ; l'émigration est décidée après confrontation de ses coûts économiques et psychiques avec les gains attendus de la différence de revenus entre lieu d'origine et lieu de destination.

La scolarisation est également conçue comme une forme d'investissement en capital humain : les dépenses qu'elle entraîne permettent « d'acquérir un stock productif, incorporé dans les êtres humains et générateurs de revenus futurs » (SCHULTZ, 1983 : 49) ; la migration serait alors stimulée par l'élévation du niveau d'instruction auquel correspondrait l'augmentation de la productivité du travail, donc l'espérance de revenus plus élevés.

3.2. Emplois urbains et différentiels d'éducation et de revenus

De nombreuses études sur les migrations en Inde semblent confirmer la pertinence d'un cadre explicatif économique en termes d'opportunités d'emplois dépendant du niveau scolaire (voir notamment OBERAI et SINGH, 1983 ; KOTHARI et VISARIA, 1984 ; METHA, 1984 ; PATHAK, 1985 ; KHAN, 1986 ; SINGH, 1986 ; OBERAI *et al.*, 1989). Ces études soulignent une tendance des villageois les plus éduqués à

émigrer davantage vers les zones urbaines où ils ont plus de chance de trouver des emplois mieux payés grâce à leurs qualifications.

Les différences de revenus entre zones rurales et zones urbaines dans un grand nombre de pays en développement montrent qu'en migrant en ville, les personnes instruites peuvent espérer accroître leurs revenus proportionnellement plus que les personnes non instruites, car la plupart des emplois urbains requièrent un bon niveau d'instruction et sont rémunérés en conséquence (LIPTON, 1980).

En Inde, les activités qui ne demandent pas un niveau élevé d'instruction dominent dans les zones rurales où les qualifications traditionnelles, associées à l'agriculture, ont plus d'importance. En revanche, de nombreuses activités urbaines nécessitent un certain niveau scolaire ou de formation technique, en particulier les emplois de bureau ou d'ouvriers qualifiés. En conséquence, les différences de revenus entre zones rurales et zones urbaines sont plus grandes pour les travailleurs instruits que pour les illettrés et le niveau scolaire possède une valeur marchande sur le marché des emplois urbains. Aussi, les familles rurales utilisent la scolarisation des fils comme une stratégie de diversification pour accéder à de meilleurs emplois ; leur localisation entraîne habituellement la migration en ville des plus diplômés (WYON et GORDON, 1971 ; CONNEL *et al*, 1976 ; LANDY, 1989).

3.3. Les limites du champ d'application de l'approche économique

Le champ d'application de l'approche économique demeure toutefois restreint dans l'explication de la migration ; l'importance de l'instruction dépend du processus de développement économique des régions d'origine et de destination des émigrants (AYDALOT et GAUDEMAR, 1972). Un niveau d'instruction plus élevé correspond à une probabilité accrue d'accès à un emploi plus rémunérateur seulement si la zone de destination peut offrir des emplois plus qualifiés que celle d'origine. Cette explication concerne plus spécialement les migrations de travail des campagnes vers les villes ; il convient de rappeler que le flux des zones rurales vers les zones urbaines ne couvre que 17,5 % de l'ensemble des migrants recensés en 1981 en Inde ; en outre, à l'intérieur de ce flux, les migrations liées à l'emploi concernent 48 % des hommes mais seulement 4 % des femmes ; en revanche, de nombreux autres types de mouvements migratoires ne rentrent pas dans le cadre explicatif proposé ; chacun possède sa propre logique et certains peuvent même fournir des exemples d'effet négatif du niveau d'instruction sur la migration (voir *infra*).

4. EFFETS DE L'ÉDUCATION SELON LE TYPE DE MIGRATION

La diversité des mouvements migratoires en Inde interdit de dégager un modèle de migrant type (DAS GUPTA, 1984 ; PATHAK, 1985 ; RAO, 1986 ; JOSHI, 1987 ; DAS GUPTA, 1988). La typologie habituelle est établie selon le lieu d'origine et celui de destination (rural-rural, rural-urbain, urbain-urbain, urbain-rural) ; DAS GUPTA (1984) propose de lui superposer trois autres catégories de mouvements : « organisés » par les employeurs, provoqués par des catastrophes et migrations « volontaires ». Chaque type de migration affecterait des couches différentes de la population et correspondrait ainsi à des groupes distincts de migrants, identifiables par leurs caractères démographiques et socio-économiques (DAS GUPTA, 1984 : 8).

Pour isoler l'effet propre de l'éducation, l'identification de groupes cohérents de migrants semble une condition préalable. Or, des caractéristiques telles que le sexe et l'âge ne sont pas systématiquement contrôlées dans les études sur la migration ; il est pourtant évident que les femmes restent largement moins scolarisées que les hommes et les générations anciennes moins que les récentes. Les motivations des migrations masculines et féminines sont très différentes et, en Inde comme ailleurs, les jeunes adultes migrent davantage que les autres.

La variable éducation joue des rôles différents et ses effets peuvent être de sens opposé selon le type de migration et le contexte socio-économique ; les différents cas sont maintenant illustrés.

4.1. Migrations volontaires des campagnes vers les villes

Les deux approches, psychosociologique et économique, semblent surtout pertinentes dans le cas de migrants « volontaires » d'une zone rurale vers une zone urbaine. Bien que ce flux soit très minoritaire, les effets du niveau scolaire peuvent être mis en évidence.

Dans trois États différents, OBERAI *et al.* (1989) analysent l'effet du niveau scolaire sur la migration selon le lieu de destination. Le schéma classique est vérifié dans l'État de l'Uttar Pradesh, qui connaît à la fois une croissance modérée de l'agriculture dans les zones rurales et de l'industrie dans les zones urbaines ; non seulement les zones urbaines attirent la plus grande part des émigrants ruraux (86 %) mais cette proportion augmente avec le niveau d'éducation (de 82 % pour les non-scolarisés à 89 % pour ceux d'un niveau supérieur).

Dans l'État du Kérala, l'économie rurale est relativement plus diversifiée et la demande de main-d'œuvre pour les pays du golfe Persique est considérable. Il faut

alors distinguer les émigrations internes des émigrations internationales : si la proportion des émigrants ruraux qui choisissent une destination urbaine en Inde augmente également avec le niveau scolaire, ce n'est pas vérifié pour les destinations internationales. Les importantes différences de revenus entre l'Inde et les pays de destination (du golfe Persique principalement) et la nature spécifique de leur demande en main-d'œuvre semi-qualifiée (pas nécessairement d'un niveau scolaire élevé) expliquent la proportion relativement plus importante d'émigrants avec un niveau primaire qui émigrent à l'étranger (43 %) plutôt que dans les villes indiennes (29 %).

Dans l'État du Bihar, au contraire, le choix de la destination des émigrants ruraux vers une zone urbaine n'est pas particulièrement relié à leur niveau scolaire (80 % pour les non-scolarisés, 87 % pour un niveau primaire, 76 % pour un niveau secondaire, 83 % pour un niveau supérieur) ; cette absence d'effet discriminant de l'éducation pourrait s'expliquer par le développement économique de cet État, une agriculture pauvre, une économie rurale non diversifiée, un niveau d'industrialisation bas et un faible taux de croissance industrielle (OBERAI *et al*, 1989 : 30). Les situations contrastées des trois États étudiés soulignent l'importance du contexte macro-économique sur les schémas migratoires pour étudier l'influence de la variable éducation.

BRIGG (1971) suggère que l'effet de l'éducation sur la migration diffère selon les raisons du départ : lorsque la migration répond principalement à l'attraction du lieu de destination, les migrants auraient un niveau scolaire plus élevé que la moyenne de la population de leur lieu d'origine ; lorsqu'elle répond à la répulsion du lieu d'origine, leur niveau serait relativement plus bas.

Dans la plupart de ces études, la variable éducation est analysée au niveau micro-économique ; conformément au modèle néo-classique, la décision individuelle de migration dépend du niveau scolaire qui est censé sélectionner qui va migrer au sein de la population d'un village ou d'une zone.

Au niveau collectif, les taux d'alphabétisation ou de scolarisation peuvent être des indicateurs de développement socio-économiques, ils devraient contribuer à déterminer le taux d'émigration d'un village ou d'une région. L'étude de DAS GUPTA et LASHLEY (1975) concerne 40 villages indiens ; elle montre la pertinence d'une approche qui recherche les déterminants de la migration dans les caractéristiques socio-économiques du village ; les auteurs trouvent une corrélation positive entre le taux d'émigration des villages et leur niveau d'alphabétisation. Ce dernier reflète un processus de développement plus général associé à de hauts rendements agricoles,

à la commercialisation de l'agriculture, aux facilités de communication avec le monde extérieur et à la diversification de l'économie rurale.

4.2. Migrations organisées et migrations provoquées par des catastrophes naturelles

Des agents recrutent la main-d'œuvre pour le compte d'employeurs (usines, chantiers de construction, mines ou plantation) ; le transport est pris en charge et un travail assuré au migrant à l'arrivée ; ces migrations organisées attireraient d'abord les pauvres et les illettrés, contrairement aux migrations volontaires vers les villes (DAS GUPTA, 1988). De même, lors des migrations à la suite de catastrophes naturelles, les plus pauvres (et les moins instruits) partent les premiers ; ils sont les moins aptes, par manque de ressources, à se relever des pertes subies.

4.3. Migrations provoquées par des bouleversements politiques

La partition de l'empire des Indes lors de l'accession à l'indépendance en 1947 provoque des mouvements massifs de réfugiés entre l'Inde et Pakistan occidental et Pakistan oriental (aujourd'hui le Bangladesh). Contrairement aux migrations à la suite de catastrophes naturelles, les réfugiés politiques, à Calcutta comme à Delhi, sont d'abord les individus les plus favorisées, qui ont des parents en ville et qui sont suffisamment instruits pour trouver des emplois urbains (SEN, 1960 ; RAO et DESAI, 1965 ; GHOSH, 1971) ; ensuite seulement les migrants pauvres et défavorisés, moins instruits, quittent leur terre natale pour s'installer, en majorité, dans les campagnes indiennes de l'autre côté de la frontière (DAS GUPTA, 1984 : 16).

4.4. Migrations des villes vers les campagnes

Le flux migratoire des zones urbaines vers les zones rurales, bien que très minoritaire, fournit un autre exemple de sélectivité négative du niveau scolaire sur la migration ; au Gujarat, d'après le recensement de 1971, KOTHARI et VISARIA (1984) montrent que les migrants, hommes ou femmes, des zones urbaines vers les zones rurales, définis par le critère du lieu de naissance (6,8 % de l'ensemble des migrants dans cet État), ont un niveau d'instruction bien moindre (59 % d'analphabètes) que la population urbaine de référence (46 % d'analphabètes).

4.5. Migrations féminines

Les migrations féminines dominent largement les mouvements migratoires en Inde. Les femmes migrent essentiellement pour rejoindre leur époux ou pour suivre

leur famille et les raisons liées à l'emploi restent très marginales ; dans un tel contexte, il ne paraît pas possible d'expliquer la sélectivité positive du niveau d'éducation, observée globalement pour l'ensemble des migrantes indiennes, en termes de calcul économique dans le cadre d'une stratégie d'accès à l'emploi.

En revanche, on peut supposer une corrélation positive entre le niveau scolaire des femmes et celui de leur époux ou du chef de ménage ; dans le cas des migrations féminines induites, l'effet du niveau scolaire serait alors le reflet de celui de l'éducation sur la tendance à migrer de l'époux ou du chef de ménage, dont les mouvements s'intègrent plus volontiers dans un cadre économique.

Quant aux migrations de mariage proprement dites, une approche en termes de capital humain reste pertinente pour comprendre l'effet positif de l'éducation sur certaines directions de migration ; ainsi, dans les familles de haute caste – ou même de caste moyenne – la scolarisation avancée des filles pourrait refléter la préoccupation des familles pour trouver un gendre avec un emploi urbain bien rémunéré et s'assurer que leur fille correspondra aux exigences probables de ses parents (MUKHERJEE, 1969). Une telle logique devrait se traduire en particulier par une sélectivité positive du niveau scolaire sur les migrations féminines de mariage à destination urbaine.

4.6. Mobilité circulaire et migration définitive

Les recensements indiens et les enquêtes négligent les déplacements saisonniers, ou temporaires, et les autres formes de mobilité circulaire. Or, rien ne permet d'affirmer que la relation entre niveau scolaire et tendance à migrer est de même nature pour la mobilité circulaire et pour les déplacements accompagnés d'un transfert de résidence.

Dans les pays en développement, les migrants saisonniers dans les campagnes et les migrants temporaires vers les mines ou les plantations sont pour la plupart illettrés (CONNEL *et al.*, 1976) ; c'est également le cas en Inde (DAS GUPTA, 1984). Dans les migrations de travail des campagnes vers les villes, le niveau scolaire, à travers les types d'emplois différents auquel il donne accès, pourrait avoir des conséquences sur la stratégie du migrant, et donc sur la durée et le type de migration (CONNEL *et al.*, 1976 : 66). Ainsi, les migrants illettrés ou peu instruits, qui ont surtout accès à des emplois précaires, viseraient plutôt un travail urbain temporaire, bien qu'ils puissent répéter leurs déplacements. Au contraire, l'instruction, parce qu'elle est souvent un élément d'une stratégie délibérée de

développer des liens avec la ville et parce qu'elle mène à des emplois mieux payés, pourrait davantage conduire à la migration définitive.

4.7. Migration internationale et fuite des cerveaux

Le cas de l'émigration d'Indiens diplômés et hautement qualifiés vers les pays occidentaux et, en particulier, vers la Grande-Bretagne et les États-Unis d'Amérique est spécifique. Dans ce flux migratoire, souvent assimilé à une fuite des cerveaux, la très forte sélectivité de la migration vis-à-vis du niveau d'études est évidente ; son effet sur l'émigration vers l'étranger paraît incontestable. La qualification professionnelle et les diplômes élevés entraînent l'aspiration à des postes socialement valorisants et rémunérateurs pour lesquels le marché de l'emploi en Inde n'offre que des perspectives restreintes. Les études sur les immigrants indiens aux États-Unis d'Amérique montrent que ce flux comprend principalement des migrants urbains, éduqués et parlant l'anglais, d'un niveau d'études supérieur à la moyenne de la population des États-Unis d'Amérique ; au recensement de 1980, parmi les immigrants nés en Inde, de vingt-cinq ans ou plus, 89 % ont achevé ou dépassé le cycle secondaire (contre 67 % pour l'ensemble de la population des États-Unis) et 66 % (contre 16 %), le premier cycle universitaire (KHADRIA, 1990). La libéralisation des lois d'immigration aux États-Unis d'Amérique en 1965 entraîne en effet un flux accru d'immigrants indiens ; les entrées enregistrées officiellement passent de 582, en 1965, à 2 458, en 1966 ; elles atteignent 27 803, en 1987 (KHADRIA, 1990).

CONCLUSION

Les données sur l'ensemble des mouvements migratoires en Inde montrent une relation positive entre niveau d'éducation et tendance à migrer. Les schémas explicatifs couramment évoqués, l'approche psychosociologique et l'approche économique, ne sont pertinents que dans le cadre restreint des migrations volontaires, de préférence à orientation économique, des campagnes vers les villes, ou encore pour les migrations internationales de personnel hautement qualifié et de diplômés universitaires vers les pays occidentaux.

La grande diversité des mouvements migratoires en Inde ne permet pas de dégager un profil socio-économique type de migrant. Une typologie des divers mouvements apparaît un préalable nécessaire pour mener une analyse fine et pertinente du rôle de l'éducation dans les processus migratoires. Les effets de la variable éducation sont alors parfois de sens opposé, selon les types de

déplacements considérés, selon la signification particulière que revêt cette variable pour les migrants potentiels et selon le contexte macro-socio-économique.

Pour compléter cette approche des liens entre éducation et migration, il resterait à envisager les conséquences des transferts de capital humain que représentent des flux migratoires, sur les zones de départ, les zones d'arrivée, et plus généralement sur l'allocation des ressources humaines sur le territoire national (ou même à l'échelle planétaire) et le modèle de développement économique qui en résulte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYDALOT (Ph.) et GAUDEMAR (J.-P. DE), 1972. – *Les migrations*, TEM espace n° 3, Paris, Gauthiers Villars.
- BANERJEE (B.), 1986. – *Rural to Urban Migration and the Urban Labour Market: A Case Study of Delhi*, Bombay, Nagpur, Delhi, Himalaya Publishing House.
- BRIGG (P. H.), 1971. – *Migration to Urban Areas*, Working paper 107, Washington, Economic department, IBRD.
- CONNEL (J.), DAS GUPTA (B.), LAISHLEY (R.) et LIPTON (M.), 1976. – *Migration from Rural Areas: The Evidence from Village Studies*, Delhi, Oxford University Press.
- DAS GUPTA (B.), 1984. – « Migration et développement : principaux aspects des mouvements migratoires en Inde, Choix d'études sur la dynamique, les formes et les conséquences des migrations, III », *Rapports et documents de sciences sociales n° 52*, Paris, Unesco.
- DAS GUPTA (B.), 1988. – « Fighting for Migrant Labourers », *Economic and Political Weekly*, vol. XXIII, 3 sept. : 1843-1846.
- DAS GUPTA (B.) et LASHLEY (R.), 1975. – « Migration from Villages », *Economic and Political Weekly*, 18 oct.
- GHOSH (A.), 1971. – *Calcutta: the Primate City*, Delhi, Census of India, Government of India.
- JOSHI (V., éd.), 1987. – *Migrant Labour and Related Issues*, New Delhi, Oxford & IBH Publishing Co.
- KHADRIA (B.), 1990. – « Migration of Human Capital to United States », *Economic and Political Weekly*, vol. XXV, 11 août : 1784-1794.
- KHAN (N.), 1986. – *Pattern of Rural Out-Migration: A Micro-Level Study*, Delhi, B.R. Publishing Corporation.
- KOTHARI (D.) et VISARIA (P.), 1984. – *Migration in Gujarat: An Analysis of Census Data*, Ahmedabad, Sardar Patel Institute of Economic and social Research.
- KUZNETZ (S.), MILLER (A. R.) et EASTERLIN (R. A.), 1960. – « Analysis of Economic Change », *Population redistribution and economic growth in the USA 1870-1950*, Philadelphia, The American Philosophical Society.

- LANDY (F.), 1989. – « Migrations de population et enracinement dans un village de l'Inde du Sud », Institut Français de Pondichéry.
- LIPTON (M.), 1980. – *Why Poor People Stay Poor. Urban Bias in World Development*, New Delhi, Heritage Publishers.
- METHA (D.), 1984. – « Behavioural Aspects of Rural-Urban Migration », *ICSSR Research Abstracts Quarterly*, vol. XIII, n^{os} 1-2, janv.-juin : 21-28.
- MIRDAL (G.), 1968. – *Asian Drama*, Londres, Penguin Press.
- MUKHERJEE (K. C.), 1969. – « The Examination Stranglehold in India », *The World Yearbook of Education*, 1969 : Examinations, Londres, Evans : 298-301.
- NAIR (K.), 1962. – *Blossoms in the Dust. The Human Element in India Development*, Londres, Gerald Duckworth.
- OBERAI (A. S.) et SINGH (M. H. K.), 1983. – *Causes and Consequences of Internal Migration: A study on the India Punjab*, Delhi, Bombay, Madras, Calcutta, Oxford University Press.
- OBERAI (A. S.), PRASAD (P. H.) et SARDANA (M. G.), 1989. – *Determinants and Consequences of Internal Migration in India: Studies in Bihar, Kerala and Uttar Pradesh*, Delhi, Oxford University Press.
- PATHAK, 1985. – « Contributions of Surveys in Studying Migration within India », *International Symposium on National Migration Surveys in Asia*, Séoul, 17-19 avril 1985, Korean Institute for Population and Health, Edité par Choe (E. H.), Chung et Byon (éd.), United Nations Fund for Population Activities : 139-155.
- RAO (M. S. A., éd.), 1986. – *Studies in Migration: Internal and International Migration in India*, Delhi, Mahonar Publications.
- RAO (V. K. R. V.) et DESAI (P. B.), 1965. – *City of Greater Delhi: a Study in Urbanization, 1940-1957*, Bombay, Asia Publishing House.
- SABOT (R. H.), 1972. – *Education, Income Distribution and Rates of Urban Migration in Tanzania*, University of Dar-es-Salaam, Economic Research Bureau, paper 72.6.
- SCHULTZ (T. W.), 1961. – « Investment in Human Capital », *The American Economic Review*, vol. LI, mars 1961, n^o 1 : 1-17.
- SCHULTZ (T. W.), 1983. – *Il n'est richesse que d'hommes: Investissement humain et qualité de la population*, Paris, Bonnel.
- SEN (S. N.), 1960. – *The City of Calcutta. A Socio-economic Survey, 1954-55 to 1957-58*, Calcutta, Bookland Private Ltd.
- SINGH (J. P.), 1986. – *Patterns of Rural-Urban Migration in India*, New Delhi, D.K. Agencies (P) Ltd.
- SJAASTAD (L. A.), 1962. – « The costs and return of human migration », *Journal of Political Economy*, vol. LXX, n^o 5, part. 2, suppl. oct. 1962 : 80-93.
- VISARIA (P.) et GUMBER (A.), 1990. – « Internal migration in India: a review of national sample survey data », *Internal migration in India: perspective and policy options*, The Gujarat Institute of Area Planning, Ahmedabad (Inde), 8 sept. 1990.
- WYON (J. B.) et GORDON (J. E.), 1971. – *The Khanna Study: Population Problems in the Rural Punjab*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

L'ORIENTATION DES ÉLÈVES EN CLASSE DE SIXIÈME UN ASPECT INEXPLORÉ DES MIGRATIONS SCOLAIRES EN CÔTE-D'IVOIRE

Benjamin ZANOU *

Après l'Indépendance, la Côte-d'Ivoire a connu près de deux décennies de croissance économique soutenue. Cas singulier en Afrique, ce « miracle ivoirien » s'explique par la volonté des dirigeants d'asseoir, dès 1960, le développement sur l'agriculture, principalement les plantations de caféiers et de cacaoyers.

Ces cultures, héritées de la colonisation, ont été étendues à toute la zone forestière, au sud du pays, où les conditions climatiques sont favorables ; elles nécessitent une main-d'œuvre abondante que la population ivoirienne ne peut fournir ; des migrations importantes en provenance des pays voisins s'ensuivent. En 1988, les trois millions d'étrangers et descendants représentent 28 %, de la population (DIRECTION DE LA STATISTIQUE, *à paraître*). Les revenus substantiels apportés aux paysans par l'exportation de ces produits ont attiré les populations du centre et du nord du pays vers la zone forestière.

Si l'agriculture occupe une place de choix dans le développement économique, les secteurs secondaire et tertiaire ne sont pas négligés pour autant. Avec l'industrie naissante et l'administration qui réclament des cadres compétents, se pose rapidement la question des ressources humaines. La nécessité de former des cadres nationaux, trop peu nombreux à l'Indépendance, détermine la politique du Gouvernement en matière d'éducation et de formation.

1. LA SCOLARISATION

Avec un taux de scolarisation de 8 % en 1960, la Côte-d'Ivoire est la colonie française d'Afrique noire la plus déshéritée, le retard à combler est considérable. En 1961, comme tous les pays africains nouvellement indépendants, la Côte-d'Ivoire suit les recommandations d'Addis-Abeba et l'éducation devient une priorité (TCHEGHO, 1990). Il s'agit non seulement de former des cadres pour accélérer le

* Direction de la statistique, Abidjan.

développement économique et social, mais encore de rattraper le retard et même d'atteindre 100 % de scolarisation vers les années quatre-vingt.

1.1. Développement de la scolarisation

Si ces objectifs n'ont pas été totalement atteints, les efforts accomplis conduisent à un remarquable essor de l'éducation depuis 1960 (tabl. I), en trente ans :

- l'effectif des élèves du primaire est multiplié par plus de sept avec un taux d'accroissement annuel moyen de 7 % ; le nombre d'écoles est multiplié par plus de quatre ; celui de classes par près de huit ;
- l'effectif des élèves du secondaire général est multiplié par 40 avec un taux d'accroissement annuel moyen de 13 % ; le nombre d'établissements est multiplié par sept et celui de classes par 21 ;
- à l'université, l'effectif est multiplié par 400.

TABLEAU I
Évolution des structures et des effectifs scolaires en Côte-d'Ivoire

Année	Sec-teur	Premier degré			Second degré			Université
		École	Classe	Nombre d'élèves	Établissement	Classe	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves
1959-1960	Public	939	2 977	135 151	34	207	6 785	48
	Privé	604	1 608	64 895	13	57	1 601	
	Total	1 543	4 585	200 046	47	264	8 386	48
1979-1980	Public	3 919	19 950	811 141	113	2 241	119 523	11 203
	Privé	499	3 347	143 049	102	1 172	52 757	
	Total	4 418	23 297	954 190	215	3 413	172 280	11 203
1989-1990	Public	6 075	31 420	1 249 774	145	3 578	255 278	19 300 *
	Privé	606	4 279	167 895	202	2 020	78 431	
	Total	6 681	35 699	1 417 669	347	5 598	333 709	19 300 *

* estimation.
Source : Statistiques scolaires, ministère de l'Éducation nationale, 1980 à 1990.

Les dépenses de fonctionnement et d'équipement de l'enseignement général évoluent dans le même sens que les effectifs et les infrastructures. Ainsi, les dépenses de fonctionnement (en francs CFA) étaient :

- en 1960, de 3,5 milliards ;
- en 1970, de 16 milliards (27 % du budget général de fonctionnement et 4 % du PIB) ;

- en 1980, de 132 milliards (plus de 40 % du budget) auxquels s'ajoutent 25 milliards investis dans les équipements portent les dépenses de l'éducation à 157 milliards.

1.2. L'organisation administrative de l'enseignement

L'organisation administrative de l'enseignement comprend deux niveaux :

- au premier niveau, les onze directions régionales de l'éducation nationale (DREN) sont situées dans des chefs-lieux de département (Abengourou, Abidjan-Nord, Abidjan-Sud, Agboville, Bouaké, Daloa, Dimbokro, Gagnoa, Korhogo, Man et Yamoussoukro pour l'année scolaire 1990-1991) ;
- au deuxième niveau, chaque direction régionale de l'éducation nationale est subdivisée en plusieurs inspections d'enseignement primaire chargées de la gestion des écoles et des enseignements ; leur nombre varie d'une direction à l'autre.

Dans les affectations en classe de sixième et de seconde, l'objectif est de maintenir l'élève dans sa direction régionale à défaut de pouvoir l'affecter dans sa sous-préfecture ou dans son département d'origine. Mais le lieu d'affectation peut se trouver à des centaines de kilomètres de l'établissement où l'élève était scolarisé.

1.3. Répartition spatiale des établissements

TABLEAU II
École et superficie par Direction régionale de l'éducation en 1985-1986

Direction régionale de l'éducation	Écoles		Superficie	
	Nombre	Pourcentage	km ²	Pourcentage
Abengourou	483	8	44 900	14
Abidjan-Nord	600	10	5 460	2
Abidjan-Sud	396	7	9 130	3
Agboville	540	9	17 730	5
Bouaké	601	10	33 950	10
Daloa	507	9	37 100	11
Dimbokro	397	7	16 880	5
Gagnoa	792	14	43 350	13
Korhogo	479	8	60 923	19
Man	680	12	39 470	12
Yamoussoukro	341	6	11 830	4
Total	5 816	100	320 623	100

Source : Statistiques scolaires, MEN et direction de la statistique.

La création d'une école primaire dans une localité tient compte de l'effectif de la population ; si elle est insuffisante, on prend en compte celle des villages sans école, situés à moins de trois kilomètres. Par ce critère, les écoles sont inégalement réparties et les régions les moins peuplées ont peu d'écoles sur de vastes étendues. En 1985-1986, Abidjan-Nord et Abidjan-Sud possèdent 17 % des écoles pour 5 % de la superficie du pays alors que Korhogo n'a que 8 % des écoles pour 19 % de la superficie du pays (tabl. II).

Pour le secondaire, l'objectif est de créer un collège d'enseignement général par chef-lieu de sous-préfecture et un lycée par chef-lieu de département. Pour poursuivre leurs études en fin de cycle primaire et de premier cycle du secondaire, les élèves doivent se déplacer. Pour ceux dont la circonscription administrative de résidence n'est pas encore dotée d'établissements des deux niveaux, la distance peut être grande. En 1988, 48 % des élèves et étudiants sont recensés hors de leur sous-préfecture ; 31 %, hors de leur département.

2. ORIGINE DES MIGRATIONS SCOLAIRES

Le système d'enseignement ivoirien comprend trois niveaux : primaire, secondaire (premier et second cycle) et supérieur. Dans l'enseignement public, le passage d'un niveau au suivant répond à des normes officielles. Un concours permet de passer du primaire au secondaire ; une Commission nationale d'orientation statue sur le passage du premier au second cycle du secondaire et du secondaire au supérieur. À tous les niveaux de l'enseignement privé, l'admission a lieu sur présentation d'un dossier ; cependant, certains établissements privés reçoivent des élèves orientés par l'État, lequel verse des subventions à ces établissements, en contrepartie des frais de scolarité.

2.1. Manque d'infrastructures d'accueil au niveau local

Pour scolariser les enfants du primaire au lieu de résidence de leurs parents, un décret du 10 mars 1964 a institué un système de carte scolaire. L'objectif est de programmer les infrastructures scolaires en tenant compte des facteurs démographiques, économiques et socioculturels de chaque région.

Dans la pratique, cette politique n'a pas atteint totalement ses objectifs. Comme la construction des écoles publiques n'est pas du seul ressort de l'État¹, la

1. - Des parents d'élèves, des entreprises semi-publiques ou privées, des organisations non gouvernementales ont construit des écoles.

programmation des infrastructures scolaires a échappé à la Commission nationale de la carte scolaire. Des besoins de scolarisation n'ont pas été satisfaits dans certaines zones, alors que des écoles sont en nombre pléthorique dans d'autres.

Pour l'enseignement secondaire, la localisation des établissements dans les chefs-lieux (sous-préfectures ou préfectures) amplifie la migration scolaire. En 1986, plus de 92 % des établissements d'enseignement secondaire sont installés dans les villes², alors que la Côte-d'Ivoire est rurale à 64 %. Du fait de cette situation, l'accès à l'enseignement secondaire entraîne une migration pour une forte proportion des 40 000 élèves affectés dans les collèges et des quelque 12 000 élèves orientés en classe de seconde.

La concentration des facultés et des grandes écoles à Abidjan et à Yamoussoukro, impose la migration de la grande majorité des bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur.

Si la concentration des établissements secondaires et supérieurs dans les centres importants est la cause principale des migrations d'élèves et d'étudiants, il en existe d'autres indépendantes de la répartition inégale des établissements.

2.2. Autres causes de migrations scolaires

Le placement des enfants en dehors de la cellule familiale est relativement fréquent, ces enfants confiés peuvent être éduqués par l'un ou l'autre membre de la famille élargie. La scolarisation est le motif du placement à l'extérieur de la localité pour 58 % des enfants (GUILLAUME et VIMARD, 1991); ils quittent leur lieu d'origine pour aller fréquenter l'école ailleurs, même si les infrastructures existent chez eux.

Une autre cause de mobilité scolaire est le renvoi des élèves lié à la relative faiblesse du rendement interne dans l'enseignement public. Les élèves renvoyés ont deux possibilités pour poursuivre leurs études :

- eux-mêmes ou leurs parents ont des relations et réussissent à s'inscrire dans un autre établissement, en changeant de localité pour ne pas attirer l'attention des autorités de l'établissement de renvoi ;
- leurs parents ont les moyens de payer une place dans un établissement privé. Dans ce cas, le déplacement n'est pas inévitable ; dans la plupart des cas, cependant, par complexe d'infériorité ou par amour-propre, l'élève quitte la

2. - Les villes sont composées des localités de 10 000 habitants et plus et de celles qui ont entre 4 000 et 10 000 habitants mais comprennent plus de 50 % de chefs de ménages avec une activité non agricole.

localité pour éviter le regard de ses anciens camarades ; en outre, les établissements privés sont installés en majorité dans les grandes villes où se trouve une importante demande d'éducation non satisfaite et les catégories sociales capables de supporter les coûts des études (ACKRA, 1985).

3. L'AFFECTATION DES ÉLÈVES

3.1. Les flux d'affectation en classe de sixième

Dans les établissements publics, l'accès à la classe de sixième se fait par voie de concours. Une Commission nationale d'orientation affecte les élèves dans les collèges en fonction des places disponibles qui ne représentent, au début des années quatre-vingt-dix, qu'entre 15 % et 20 % de l'effectif des candidats au concours.

TABLEAU III
Évolution de l'effectif des élèves affectés en classe de sixième en Côte-d'Ivoire

Statut	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991
Public	29 971	32 384	33 947	37 055	36 042
Privé	8 491	9 062	9 426	10 453	10 371
Total	38 462	41 446	43 373	47 508	46 413

Source : Direction de l'Orientation et des Bourses

Chaque année, plus de 40 000 élèves sont affectés dans les collèges (tabl. III). Cela explique l'importance des affectations en sixième dans les migrations scolaires en Côte-d'Ivoire. Il est vrai que tous les élèves ne changent pas de lieu de fréquentation, mais la plupart changent de localité, même si c'est au sein de la même sous-préfecture.

Le ministère de l'Éducation établit la liste des élèves affectés en classe de sixième par établissement d'affectation et mentionne le nom de l'école de provenance et de l'inspection primaire. Le nom d'une école ne permet pas toujours de connaître la localité où elle est installée. De même, l'inspection primaire ne détermine pas nécessairement sur la sous-préfecture, puisqu'elle peut couvrir une partie d'une sous-préfecture ou en chevaucher plusieurs. En revanche, il est plus facile d'identifier le département de provenance et donc la Direction régionale de l'éducation nationale concernée. La localité ou la sous-préfecture où l'élève a terminé l'enseignement du premier degré est considérée comme lieu de provenance.

Sur les 46 413 élèves affectés en sixième en 1990-1991, 32 % proviennent des départements autres que ceux dans lesquels ils sont affectés et ont en principe

migré (tabl. IV); les mouvements internes au département ne sont pas comptabilisés et la mesure de la migration scolaire est ainsi sous-estimée.

TABLEAU IV
Répartition des élèves affectés en classe de sixième,
en 1990-1991, selon le lieu de provenance

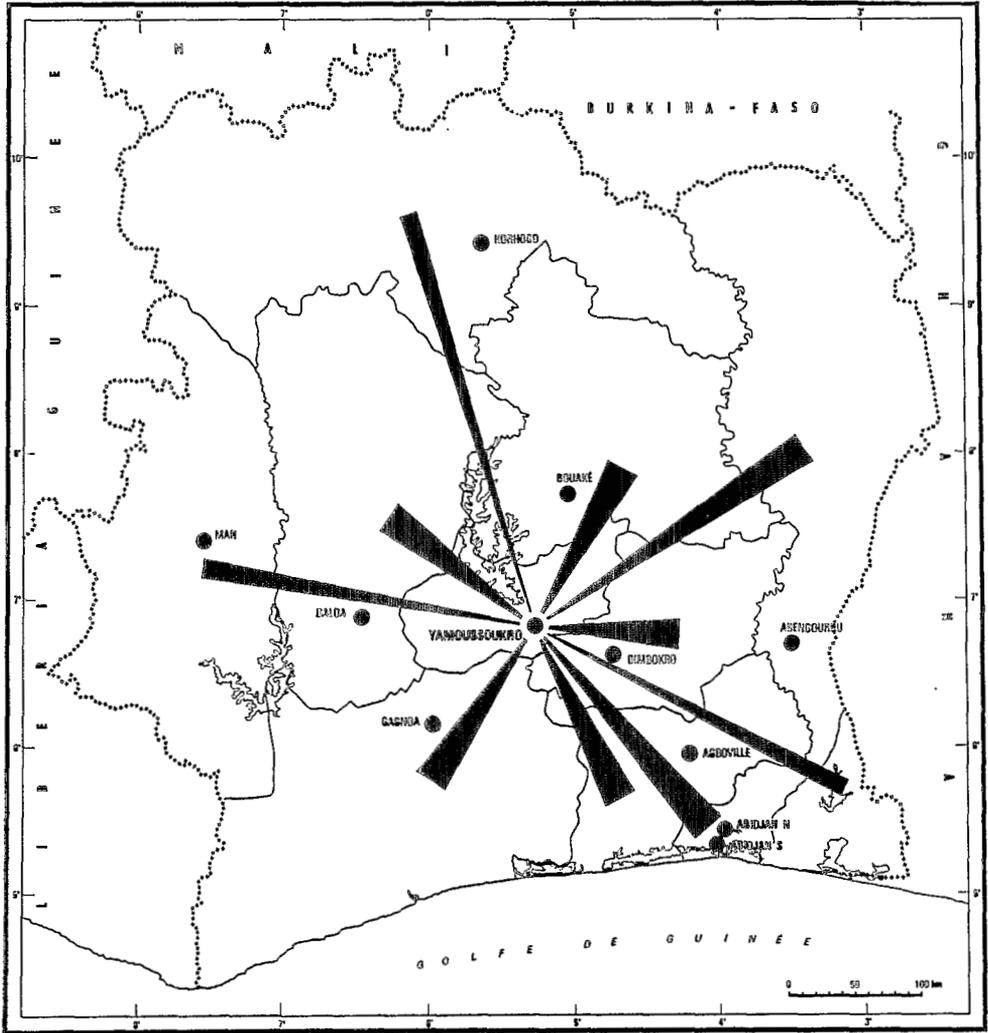
Lieu de provenance			
Même département que le département d'affectation	Autre département de la même DREN	Autres DREN	Total
67 %	19 %	13 %	100 %
<i>Source : Dépouillement des décisions d'affectation, direction de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale.</i>			

Au Lycée municipal de Korhogo, en 1990-1991, 54 % des 203 élèves proviennent des différentes sous-préfectures du département, 17 % du département de Ferkessédougou (limitrophe de Korhogo). Au total, 71 % des élèves sont originaires de la Direction régionale de l'éducation nationale de Korhogo (tabl. V). Des 29 % restants, 27 % viennent du département de Zuénoula (dans la Direction régionale de l'éducation nationale de Daloa), situé à 500 kilomètres environ de Korhogo.

Pour deux autres établissements (lycée moderne de Guiglo à l'ouest et lycée moderne de Bondoukou au nord-est), la diversité des provenances est limitée à la Direction régionale de l'éducation nationale (tabl. V).

TABLEAU V
Répartition des élèves affectés en classe de sixième
en 1990-1991 par établissement selon le lieu de provenance (Côte-d'Ivoire)

Provenance	Établissement					
	Korhogo		Guiglo		Bondoukou	
Même sous préfecture	73	36	175	52	190	55
Autre sous-préfecture du département	36	18	97	29	10	3
Autre département de la DREN	35	17	62	18	146	42
Autre DREN	59	29	3	1	1	0
Total	203	100	337	100	347	100
<i>Source : Dépouillement des décisions d'affectation, Direction de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale.</i>						



— Limite de Direction Régionale de l'Éducation Nationale (D.R.E.N.)

● Siège D.R.E.N.

 Flux de 16 à 35 élèves
 Flux de 7 à 15 élèves

FIG. 1. — Provenance des élèves inscrits en sixième à Yamoussoukro en 1990-1991.

En prenant le cas des trois établissements publics de la capitale administrative, Yamoussoukro (lycée Mamie-Adjoua, lycée scientifique et lycée mixte), les élèves affectés en sixième en 1990-1991 proviennent pour 60 % de la Direction régionale de l'éducation nationale de Yamoussoukro et pour 40 % des dix autres Directions régionales de l'éducation nationale (fig. 1).

Ces résultats recourent ceux d'une étude menée dans un établissement situé au nord de la Côte-d'Ivoire, le Collège moderne de Tingrela ; en 1981-1982, 15 % seulement des élèves de troisième sont originaires du département de Tingrela tandis que 45 % proviennent de la région de Man, à plus de 500 kilomètres (ACKRA, 1985). L'ampleur des migrations scolaires à travers les affectations en classe de sixième, et les longues distances parcourues par ces migrants depuis le lieu de résidence de leurs parents ne manquent pas d'avoir des conséquences sur les études de ces enfants.

3.2. Les effets des migrations scolaires

3.2.1. Les effets démographiques

Chaque année, 25 000 à 30 000 élèves et étudiants contribuent à l'accroissement de la population urbaine. Le poids des élèves, relativement important dans certaines villes de la Côte-d'Ivoire a pour corollaire un gonflement des groupes d'âges six à quatorze ans pour le primaire et quinze à dix-neuf ans pour le secondaire (RGPH, 1988). Parmi les villes dont 25 % au moins des résidents sont des élèves ou des étudiants, signalons Bingerville (37 %), Daloa (34 %), Agboville, Béoumi et Dimbokro (32 %), Bouaflé et Tiébissou (29 %), Bouaké (26 %). Abidjan compte 21 % d'étudiants dans sa population.

3.2.2. Les effets sociaux

La plupart des enfants de dix à quinze ans affectés en classe de sixième qui quittent pour la première fois leurs parents ont besoin de se retrouver dans un cadre pour poursuivre leurs études dans de bonnes conditions, mais les affectations se font dans le seul souci de trouver une place à l'élève sans se préoccuper de ses conditions de vie au lieu d'affectation.

L'État ivoirien accorde une bourse d'études aux élèves. Dans les années soixante, ce système hérité de la colonisation permet aux élèves affectés en sixième de suivre leurs études, pour la plupart, comme internes. Avec l'accroissement des effectifs scolarisés, cette aide devient insuffisante. En 1990-1991, moins de 30 % des élèves de sixième sont boursiers.

Actuellement, les boursiers ne sont pas tous internes ; leur nombre est supérieur à celui des places disponibles, car l'État ne construit plus de collège avec internat. Dans ces conditions, l'élève doit chercher un hébergement dans la ville d'affectation pour la durée de ses études. Plus de 75 % des élèves affectés hors de leur lieu de résidence sont dans cette situation. Les solutions diffèrent selon les possibilités des parents ; trois cas peuvent être retenus :

- les parents ont des relations (parents ou amis) qu'ils sollicitent pour leur confier leurs enfants dans la ville d'affectation. Il reste à savoir si l'élève trouvera près de son tuteur le minimum pour une vie décente ; les ressources des familles sont souvent limitées et les enfants confiés aggravent cette situation ;
- les parents peuvent envoyer régulièrement à leurs enfants de quoi subvenir à leurs besoins. Il n'est cependant pas rare de trouver des élèves qui s'associent à deux, à trois ou même plus, pour louer une maison ou une chambre. Généralement, ils n'ont de commun que le local d'habitation et chacun est autonome pour ses autres besoins ;
- les parents n'ont pas de relations dans la ville d'affectation, ni suffisamment de moyens financiers. Encouragés par leurs camarades affectés dans le même établissement, certains élèves tentent l'aventure en rejoignant le lieu d'affectation dans l'espoir de trouver un tuteur. Mais ces cas sont de plus en plus rares, car la crise économique ne permet plus aux ménages d'accueillir des personnes sans lien de parenté ou d'amitié.

Certains parents plus nantis acceptent de payer la scolarité de leur enfant dans un établissement privé de leur lieu de résidence. Mais sous l'effet de la crise économique, les parents ont de plus en plus de difficultés pour offrir à leurs enfants des études dans des écoles privées.

Un fléchissement des taux de promotion est constaté à tous les niveaux mais surtout entre la seconde et la terminale. La durée théorique des études entre la sixième et la troisième est de quatre ans mais les nombreux redoublements l'élèvent en moyenne à plus de six ans (MEN, 1985-1986).

La déperdition scolaire est importante entre la sixième et la terminale. Pendant la période 1981-1986, sur 1 000 entrants en sixième, 663 élèves parviennent à la classe de troisième et 514 élèves en terminale sur 1 000 entrants en seconde (MEN, 1986). Les conditions de vie au lieu d'affectation nous semblent compter pour une grande part dans l'abandon des études pour les élèves migrants.

Une déperdition aussi importante compromet non seulement l'avenir de ceux qui sont touchés par le phénomène, mais aussi celui des parents qui, après avoir investi, attendent de leurs enfants des retombées financières pendant leur vieillesse.

CONCLUSION

Les affectations des élèves en classe de sixième entraînent des migrations scolaires ; elles conduisent les élèves dans les moyennes et grandes villes de Côte-d'Ivoire où se pose pour eux le problème des moyens de subsistance, car l'État n'a pas la possibilité de les prendre tous en charge et les parents d'élèves sont économiquement limités. Ces migrations sont liées à la répartition mal équilibrée des établissements d'enseignement.

Cette situation contribue aux importants abandons et redoublements observés dans le système éducatif.

Pour limiter les déperditions causées par l'affectation des élèves en sixième loin du lieu de résidence de leurs parents, les pouvoirs publics devraient construire des établissements d'enseignement secondaire en tenant compte du nombre d'élèves dans le primaire et prendre en charge les élèves affectés loin de leur lieu d'origine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACKRA (Y.), 1985. – « Éducation - population », séminaire *Place de la variable population dans les plans de développement dans les pays de la sous-région ouest africaine*, Abidjan, Ensea.
- DIRECTION DE LA STATISTIQUE, à paraître. – *Résultats du recensement général de la population et de l'habitat 1988*.
- MEN (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE), 1980-1981 à 1985-1986. – *Enseignement et formation en Côte-d'Ivoire, Statistiques scolaires*.
- MINISTÈRE DU PLAN. - *Plans quinquennaux de développement économique social et culturel 1971-1975 ; 1976-1980 ; 1981-1985*.
- QUESNEL (A.) et VIMARD (P.), 1991. - *Migration, changements sociaux et développement*, Paris, Orstom, 388 p.
- SAINT-VIL (J.), 1985. – « Migrations scolaires et planification de l'enseignement en Côte-d'Ivoire », séminaire *Place de la variable population dans les plans de développement dans les pays de la sous-région ouest africaine*, Abidjan, Ensea.
- TCHEGHO (J. M.), 1990. – « La scolarisation et l'exode rural : un dilemme pour les pays africains. L'exemple du Cameroun », séminaire *Migrations dans le développement de l'Afrique : problème et politiques pour les années 90*, Dakar, UEPA.
- VIMARD (P.) et GUILLAUME (A.), 1991. – « Mobilités familiales et spatiales des enfants en Côte-d'Ivoire » in QUESNEL et VIMARD (1991) : 243-260.

LA RÉPARTITION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET LES MOUVEMENTS DES JEUNES RURAUX VERS LES VILLES AU BURKINA FASO

Yacouba YARO *

Les trente provinces du Burkina Faso présentent de forts écarts de scolarisation, quasiment inchangés depuis 1975 ; la disparité est extrême entre le Kadiogo – province essentiellement composée de la capitale du pays, Ouagadougou –, où le taux de scolarisation est de 55 % et le Séno où il est de 4 % (MEN, 1989). La carte scolaire du pays (fig. 1) permet de distinguer quatre groupes de provinces en fonction de leurs niveaux de scolarisation en 1985-1986 :

- les provinces du nord et de l'est du pays (Soum, Tapoa, Gnagna, Namentenga, Kouritenga, Séno et Oudalan) ont toutes des taux de scolarisation inférieurs à 10 % ;
- les provinces du centre, la Kossi à l'ouest, la Sissili au sud, ont des taux de scolarisation entre 10 % et 20 % ;
- les provinces du sud-ouest et de l'ouest ont des taux de scolarisation de 20 à 30 %, relativement élevés par rapport au niveau moyen du Burkina ;
- les provinces du Kadiogo avec un taux de scolarisation de 55 % et celle du Houet, avec 34 %, sont les pôles supérieurs de la scolarisation du pays.

Les niveaux de scolarisation au niveau des provinces masquent les fortes disparités entre les chefs-lieux de provinces et leurs zones rurales ; les villes comme Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya et Banfora, principaux centres administratifs du pays, sont les mieux scolarisées avec des taux de plus de 60 % ; en revanche, certaines localités rurales ont un niveau de scolarisation très faible, proche de zéro ; c'est le cas des zones rurales de la province du Soum.

* Orstom, Ouagadougou.

Ce déséquilibre scolaire entre provinces, d'une part, et entre zones urbaines et zones rurales, d'autre part, s'explique en partie par l'inégale répartition des infrastructures scolaires sur l'ensemble du pays ; cela entraîne sans doute des phénomènes de sous-scolarisation. L'objet de cette communication est de montrer qu'une répartition inégalitaire des établissements scolaires peut engendrer des mouvements des populations rurales vers les chefs-lieux de province ou vers les grandes villes du pays en vue de scolariser les enfants.

1. LA RÉPARTITION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES PAR PROVINCE

La répartition des infrastructures scolaires est très inégale au Burkina. Dans les trente provinces du pays, les classes et les écoles publiques ne correspondent pas à la demande scolaire des populations. Cinq provinces (Kadiogo, Houet, Bulkiemdé, Boulgou et Yatenga), qui représentent 30 % de l'ensemble de la population (INSD, 1990), possèdent plus de 70 % des établissements scolaires ; près du tiers des enseignants sont en fonction à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso.

Il est indéniable que le taux de scolarisation d'une province ou d'une région est en grande partie lié à ses infrastructures scolaires et au personnel enseignant qui les anime.

Tous les coefficients de corrélation entre le taux de scolarisation et les variables explicatives – nombre d'écoles publiques, nombre d'écoles privées (il s'agit le plus souvent d'écoles catholiques), classes des écoles publiques, classes des écoles privées, personnel enseignant – sont significatifs (tabl. I). Certaines variables explicatives sont fortement corrélées entre elles, « personnel enseignant » et « classes publiques », par exemple ; cette corrélation s'explique par le fait que les enseignants, agents de la fonction publique, sont affectés par l'État à qui revient la responsabilité de nommer un enseignant dans toute classe du secteur public. Le taux de scolarisation est significativement corrélé avec la présence d'une école privée (0,84) ; mieux une province est équipée, plus elle dispose d'enseignants et plus le niveau de scolarisation est élevé. Cependant, 25 provinces, où habitent 70 % des Burkinabè, ne disposent pas de suffisamment d'écoles et de classes.

TABLEAU I
Coefficients de corrélations entre le taux de scolarisation,
les infrastructures scolaires et le personnel enseignant

	Taux de scolarisation	Nombre d'écoles publiques	Nombre d'écoles privées	Classes écoles publiques	Classes des écoles privées	Effectif personnel enseignant
Taux de scolarisation	1					
Nombre écoles publiques	0,54	1				
Nombre écoles privées	0,84	0,31	1			
Classes écoles publiques	0,77	0,93	0,59	1		
Classes écoles privées	0,78	0,48	0,85	0,74	1	
Personnel enseignant	0,79	0,80	0,69	0,93	0,79	1

Le plus souvent les écoles se trouvent dans des chefs-lieux de province ; les parents des zones rurales éloignées se voient contraints d'envoyer leurs enfants loin de chez eux s'ils désirent les scolariser. L'affluence des enfants des zones rurales vers certains chefs-lieux de province est révélée par des taux de scolarisation qui dépassent 100 % (101 % à Gaoua et 130 % à Koupéla ; INSD, 1988).

2. LE RAYON D'ACTION DES ÉCOLES PAR PROVINCE : LE PARCOURS DU COMBATTANT DES ENFANTS DU NORD

Le rayon d'action des écoles est un bon indicateur de la concentration des établissements scolaires dans une localité ou dans une province ; il correspond à la moitié de la distance moyenne entre deux écoles, selon la formule :

$$\sqrt{\frac{\text{superficie de la province}}{\text{nombre d'écoles} \times \pi}}$$

Pour l'ensemble du Burkina, le rayon d'action moyen des écoles est de 11 kilomètres, distance maximale théorique parcourue par un élève pour atteindre son école. Cette distance varie entre les provinces (tabl. II) ; le Kadiogo a le rayon d'action le plus faible (2 km) ; l'Oudalan, au nord, a le plus élevé (17 km). En général, les provinces du nord connaissent les rayons d'actions les plus longs (14,5 km), témoins de leur manque d'infrastructures ; de telles distances à parcourir n'encouragent pas les populations et les placent devant l'alternative : renoncer à la scolarisation ou trouver pour leurs enfants un tuteur, un « logeur » près de l'école. Dans la plupart des cas, les écoles retenues pour accueillir les enfants se situent dans les chefs-lieux de province, c'est-à-dire en milieu semi-urbain (INSD, 1985) ;

les habitants des zones rurales sont ainsi les premiers pénalisés par cette répartition inégalitaire des infrastructures scolaires.

TABLEAU II
Rayon d'action des écoles par province

Province	Superficie en km ²	Nombre d'écoles	Rayon d'action en km
Bam	4 017	38	6
Bazega	5 313	79	5
Bougouriba	7 087	65	6
Boulgou	9 033	104	5
Bulkiemdé	4 138	119	3
Comoe	18 393	700	9
Ganzourgou	4 087	39	6
Gnagna	8 600	44	8
Gouma	26 613	50	13
Houet	16 672	175	6
Kadiogo	1 169	150	2
KénéDougou	8 307	45	8
Kossi	17 177	188	10
Kouritenga	1 627	54	3
Mouhoun	10 442	81	6
Nahouri	3 843	22	7
Namentenga	7 755	27	10
Oubritenga	4 693	95	4
Oudalan	10 046	11	17
Passore	4 078	74	4
Poni	10 361	81	6
Sanguie	5 165	68	5
Sanmatenga	9 213	90	6
Séno	13 473	19	15
Sissili	13 736	70	8
Soum	13 350	35	11
Sourou	9 487	86	6
Tapoa	14 780	39	11
Yatenga	12 292	183	5
Zoundwéogo	3 453	34	6

Des palliatifs, comme la création de centres de formation de jeunes ruraux, sont souvent proposés en remplacement des écoles ; la scolarité dans ces centres est plus courte, trois ans, et la formation dispensée ne permet ni de poursuivre les études, ni d'obtenir un diplôme utile sur le marché du travail. Les parents qui préfèrent une scolarisation classique pour leurs enfants sont donc contraints de s'en séparer pendant l'année scolaire. Ces enfants, éloignés des réalités rurales, tendent

à se sédentariser dans les zones urbaines quels que soient leurs résultats scolaires ; les zones rurales perdent ainsi une partie de leurs jeunes.

CONCLUSION

Dans une province, la proximité d'une école est déterminante pour le niveau de scolarisation mais également pour freiner l'exode des jeunes ruraux vers les centres urbains ; l'une des sources de la migration de la campagne vers la ville au Burkina est donc liée à cette insuffisance des infrastructures scolaires dans les zones rurales.

Il importe que les autorités ouvrent des écoles dans les zones rurales pour atténuer les disparités régionales. Cette politique permettrait d'équilibrer le niveau de scolarisation entre les provinces ; elle devrait limiter les déplacements des scolaires vers les villes et augmenter les taux de scolarisation ruraux. La maîtrise des mouvements des jeunes ruraux vers les centres urbains implique une modification de la carte scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- INSD (Institut national de la statistique et de la démographie), 1985. – *Rapport méthodologique et administratif*, Ouagadougou, 97 p.
- INSD (Institut national de la statistique et de la démographie), 1988. – *Bulletin de statistiques démographiques et sociales*, Ouagadougou, 142 p.
- INSD (Institut national de la statistique et de la démographie), 1990. – *Recensement de la population du Burkina*, Ouagadougou, 318 p.
- Ministère de l'Éducation nationale du Burkina, 1989. – *Statistiques scolaires*, Ouagadougou, 102 p.
- YARO (Y), 1990. – *Les disparités géo-culturelles de la scolarisation au Burkina*, Paris, IDP, 130 p.

LES ENFANTS DE LA RUE À BRAZZAVILLE

ÉDUCATION, FAMILLE ET STRATÉGIES DE SURVIE

Jean-Paul TOTO *

En 1990, le Congo est parmi les pays les plus urbanisés d'Afrique noire ; son taux d'urbanisation de 57 % devrait atteindre 65 % en 2000, si la croissance de la population urbaine continue au rythme de 5 % par an et celle de la population rurale au rythme de 1,2 %. Cette urbanisation s'accompagne d'un phénomène nouveau : celui des enfants et des jeunes de la rue.

Malgré leur extrême dénuement (argent, emploi, logis, famille), les enfants de la rue adoptent des stratégies de survie en relation non seulement avec leur cadre socioculturel d'origine (famille, niveau scolaire des parents), mais avec leur propre niveau scolaire.

La scolarisation ne permet plus l'amélioration du statut socio-économique. L'éducation, moderne ou traditionnelle, ne semble pas un facteur de contrôle de ce phénomène qui s'étend de façon préoccupante en dépit de nombreuses mesures. Quelle place et quel rôle la scolarisation et l'éducation familiale jouent-elles ? Quels mécanismes et quelles motivations justifient les stratégies de ces groupes d'enfants et de jeunes de la rue ?

1. ÉDUCATION ET CHANGEMENTS SOCIAUX AU CONGO

1.1. Idéalisation de l'école par les familles

Au Congo, scolarisation et accumulation de diplômes ont souvent été perçues comme le plus sûr moyen d'une promotion sociale ; avec la gratuité de l'enseignement et la jeunesse de la structure démographique, cette conception explique la croissance rapide des effectifs scolaires, ensuivi du déficit des infrastructures scolaires.

Malgré cette « sacralisation » de l'école, les enfants de la rue l'abandonnent très tôt et très peu dépassent l'enseignement primaire ; pour la plupart, ils quittent l'école faute de soutien ou ils en sont exclus (travail insuffisant, échecs répétés,

* Centre national de la statistique et des études économiques (CNSEE), Brazzaville.

etc.). Aucune structure ne sert de relais entre l'école et la famille. Les organismes de socialisation, des secteurs public ou privé, sont peu développés et il n'existe pas d'associations de loisirs pour les jeunes ; les enfants se retrouvent seuls face aux nombreuses tentations de la ville.

Près de la moitié (48 %) des enfants de la rue manifestent la volonté de revenir à l'école si l'occasion et les moyens matériels leur en étaient offerts¹. Comme le reste de la société, ce milieu marginal idéalise l'école et y voit le seul moyen d'une réussite socio-économique.

TABLEAU I
Évolution du budget de l'éducation au Congo de 1960 à 1987
(en millions de francs CFA)

Année	Budget
1960	988
1965	1 654
1970	4 223
1975	10 537
1980	21 123
1981	24 389
1982	32 474
1983	38 369
1984	41 033
1985	49 322
1986	40 258
1987	36 227

Source : ministère des Finances, 1990.

Avant de rompre avec leur milieu familial, les enfants de la rue sont déjà en situation patente d'échec scolaire ; ils estiment qu'ils n'ont pas bénéficié du soutien pédagogique de leurs parents (76 %) ou de leur soutien matériel (67 %) ; à partir de 1986, l'État restreint le budget de l'éducation (tabl. I) et certaines familles ne peuvent assumer ces nouvelles charges (tenues scolaires, assurance).

Sur le marché du travail, les enfants de la rue sont handicapés par leur faible niveau d'instruction ; très peu de leurs activités recourent à l'enseignement reçu et les principales ne nécessitent pas une formation spéciale (gardiens de voitures et des parcs d'engins, cireurs de chaussures, laveurs d'automobiles, vendeurs à la sauvette, etc.). Des activités bénéficient d'une chaîne de solidarité ; ainsi d'anciens

1. - Les résultats cités sont issus d'une enquête auprès d'enfants de la rue à Brazzaville en 1990 qui a été subventionnée par le Codesria (*Council for the Development of Economic and Social Research in Africa*), Dakar, Sénégal.

enfants de la rue, pris en charge par les Centres d'observation et de resocialisation, créent de petits ateliers d'artisanat où ils prennent des apprentis, avec l'appui de certaines organisations non gouvernementales ; Cette forme d'éducation permet un transfert progressif de connaissances limitées mais nécessaires.

1.2. Éducation pour la vie et carences de l'école : une idéologie à deux vitesses

Au Congo, la place de l'école dans la socialisation et l'éducation de l'enfant est indéniable malgré la nette incapacité du système éducatif à assumer ce rôle avec efficacité. La scolarisation systématique ne garantit plus un emploi rémunéré.

Les abandons scolaires féminins sont à relier au nombre important de grossesses en cours de scolarisation (LALLEMANT et JOURDAIN, 1985). La plupart des jeunes filles ont leur premier enfant avant d'avoir atteint vingt ans, âge autour duquel, plus de la moitié d'entre elles ont leur second enfant (DUBOZ, 1979). Cela indique le faible transfert de connaissances pratiques opéré par l'école. Les exemples des carences de l'école pour préparer et pour éduquer les populations à la vie communautaire pourraient être multipliés.

2. ÉDUCATION FAMILIALE ET ENFANTS DE LA RUE À BRAZZAVILLE

Presque les deux tiers des enfants de la rue sont natifs de Brazzaville (tabl. II). La plupart des enfants sont issus de familles nombreuses (6,7 enfants en moyenne par famille, tabl. III) que les contraintes économiques fragilisent. Les deux tiers des parents (74 %) ont un niveau scolaire primaire, ils sont en majorité salariés et leurs revenus sont modestes.

TABLEAU II

Durée d'installation à Brazzaville des enfants de la rue selon le lieu de naissance

Durée d'installation à Brazzaville	Lieu de naissance				
	Brazzaville	Autres villes	Régions rurales	ND	Total
moins d'un an	6	2	3	5	16
1-2 ans	6	17	11	5	39
3-4 ans	4	20	8	2	34
5 ans et plus	29	19	29	7	84
Depuis la naissance	221	-	-	-	221
ND	-	5	1	7	13
Total	266	63	52	26	407

Source : Enquête sur les enfants de la rue, 1990

TABLEAU III
Nombre de frères et de sœurs des enfants de la rue à Brazzaville

Nombre de frères et sœurs	Effectif	Pourcentage
0-1	13	3
2-3	69	18
4-5	105	27
6-7	112	29
8-9	61	16
10 et plus	25	6
Total connu	385	100
Inconnu	22	
Nombre moyen de frères et sœurs	5,7	
<i>Source : Enquête sur les enfants de la rue, 1990</i>		

Les conditions d'urbanisation et les nouveaux modes de pensée et d'agir modifient davantage les comportements matrimoniaux de la femme que ceux de l'homme (ANTOINE et NANITELAMIO, 1988). La relation extra-conjugale permet à celle-ci de mieux sauvegarder une certaine indépendance à l'égard du partenaire et de sa famille que l'union légale ou coutumière (tabl. IV) ; ces nouvelles relations placent parfois la femme en situation officieuse de polygamie. Certaines s'efforcent de compléter des relations trop matérielles par d'autres plus gratifiantes ou plus sentimentales (socialement et sexuellement) ².

TABLEAU IV
Indicateurs matrimoniaux féminins à Brazzaville

Indicateur		Pourcentage
Femmes	20-24 ans	52 %
n'étant pas	25-29 ans	39 %
en union à	40-44 ans	33 %
Mères célibataires à 15-19 ans		16 %
<i>Source : Recensement général de la population, 1984.</i>		

Les enfants adultérins, généralement confiés à des parents nourriciers, deviennent des enfants de la rue ; seulement 30 % de ces derniers sont orphelins de père ou de mère et 4 % ont perdu leurs deux parents (tabl. V). À Talangai, un arrondissement de Brazzaville, sur 4 947 naissances déclarées à l'état civil, 3 394 (69 %) le sont hors union. Du fait des multiples partenaires de la mère, des enfants

2. - Une expression populaire illustre cette situation : *les trois « c »* (le chic, le chèque et le choc).

ont deux ou trois « pères » et la paternité se réduit de plus en plus à une simple présomption.

TABLEAU V
Âge des enfants au moment du décès des parents

Âge de l'enfant au décès du parent	Un parent décédé		Les deux décédés	
	Père	Mère	Père	Mère
0-4 ans	15	10	7	7
5-9 ans	7	5	3	3
10-14 ans	24	11	4	7
15 ans et plus	17	8	3	
Âge inconnu	3	3	1	1
Total	66	37	18	

Source : Enquête sur les enfants de la rue, 1990.

À un moment ou à un autre, plus de la moitié des parents des enfants de la rue ne cohabitent pas (tabl. VI). Trop souvent, ceux qui cohabitent n'assument pas leurs responsabilités parentales (POATY, 1979). La dissolution accélérée des couples et la manière dont les jeunes conçoivent leur futur rôle de parent expliquent les enfants de la rue mieux qu'un phénomène de délinquance qui ne relève donc pas de la répression des enfants, mais de l'éducation des parents.

TABLEAU VI
Répartition des enfants de la rue selon la résidence des parents à différents moments de la vie de l'enfant

Situation des parents		Effectif	Pourcentage
Ne vivent pas dans la même maison	À la naissance de l'enfant	42	10 %
	Cinq après la naissance	112	28 %
	Au moment de l'enquête	246	61 %
Ne vivent pas dans la même localité	Au moment de l'enquête	188	46 %

Source : Enquête sur les enfants de la rue, 1990.

La répression de la délinquance des enfants de la rue creuse davantage le fossé social sans se préoccuper de l'illégalité des enfants abandonnés, adultérins ou incestueux, des jeunes filles prostituées, des enfants qui se droguent ou qui travaillent, etc. La sauvegarde de l'enfance passe par la valorisation de l'éducation.

3. STRATEGIES POUR L'ACTION

La prise en compte des dimensions sociales, culturelles et économiques du phénomène des enfants de la rue doit conduire à trois types d'intervention :

- la collecte de l'information, la sensibilisation des autorités et du public à travers le développement de la recherche-action ;
- l'adaptation des principaux supports juridiques, législatifs et administratifs à l'évolution du phénomène ;
- le renforcement des capacités nationales d'intervention et l'encouragement des initiatives multilatérales.

Ces mesures devraient éclairer les orientations et soutenir l'action pour une plus grande cohérence dans la réinsertion sociale des enfants ; surtout, elles devraient prévenir leur fuite de leur famille.

CONCLUSION

Au Congo, jusqu'à une époque relativement récente, le rôle fondamental de l'école est affirmé et sa fréquentation devient une fin en soi au lieu de préparer à la vie. Peu à peu, plusieurs phénomènes remettent en cause cette image et révèlent la désagrégation des valeurs fondamentales qui articulent la société, la famille et l'école ; l'apparition et l'augmentation rapide du nombre des enfants et des jeunes de la rue dans les villes principales en est un. Face à cette crise des valeurs, cautionnée par les familles le plus souvent, le système éducatif est démobilisé.

Cette situation met en relief deux ruptures. La première, certainement la plus importante, transfère la décision, en matière d'éducation quotidienne de l'enfant, du détenteur traditionnel du pouvoir dans la famille élargie vers le chef de ménage. La seconde est économique ; avec la crise, ni l'école ni la famille n'exercent plus leurs prérogatives éducatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANTOINE (P.) et NANITELAMIO (J.), 1988. - « Nouveaux statuts féminins en Afrique », congrès *Le statut de la femme et l'évolution démographique dans le contexte du développement*, Oslo, UIEST, juin 1988.
- DUBOZ (P.), 1979. - *Étude démographique de la ville de Brazzaville*, Bangui, Orstom.
- LALLEMANT (M.) et JOURDAIN (G.), 1985. - « La grossesse impossible chez les jeunes filles scolarisées à Brazzaville », Paris, Orstom, *Cah. Sci. Hum*, vol XXI, n° 2.3.
- POATY (P. J.), 1979. - *Étude sur les conditions de vie de l'enfant en République populaire du Congo*, Brazzaville, ministère du Plan.

LE DÉVELOPPEMENT DES MEDERSAS AU MALI LE SIGNE D'UNE RÉORIENTATION DE LA DEMANDE SCOLAIRE

Étienne GERARD *

« Assis sur des bancs de terre, les élèves des medersas suivent la parole du maître, la répètent, encore et encore ; le cahier a remplacé la planchette de bois des talibés, qui eux n'apprennent que les versets sacrés du Coran. En plus de la mémorisation du livre saint, l'emploi du temps comprend des cours d'arabe, de français, de calcul, parfois d'histoire et de géographie. Le maître de medersa qu'ils écoutent a en effet la double tâche de leur apporter une instruction religieuse et un enseignement profane similaire à celui des écoles publiques. Et, d'année en année, les bancs se remplissent, d'autres classes doivent être construites, de nouvelles écoles ouvertes pour accueillir les élèves qui se pressent en plus grand nombre aux portes des saintes officines. » (*Les Échos*, 1989).

Au Mali, officiellement, les medersas accueillent 7 % des enfants scolarisables mais ce taux est sous-estimé. Au sud-ouest du Mali, dans l'arrondissement de Kangaré, six des huit medersas ne sont pas officiellement reconnues (tabl. I) ; en dix ans, leur nombre a quadruplé, trois fois plus de maîtres y enseignent et près de 20 % des enfants scolarisables les fréquentent alors que les écoles publiques en accueillent moins de 30 % (tabl. II). Ce phénomène n'est pas particulier à cette région et tout le Mali connaît l'expansion des medersas ; leur réel développement est attesté par la volonté gouvernementale de les contrôler : strictes procédures d'ouverture, programmes d'enseignement en partie similaires à ceux des écoles publiques, dotation de matériel et formation des enseignants dans le cadre du « quatrième projet de consolidation du secteur éducation ».

Simultanément, le taux de scolarisation dans le secteur public baisse : de 27,6 % en 1980-1981 (MEN, 1989), au début de la période de déscolarisation, il n'est plus que de 22,4 % en 1990-1991 (MEN, 1991). Est-ce par désaveu de l'école publique que les parents optent aujourd'hui pour l'enseignement privé islamique ? De façon plus générale, quels peuvent être les fondements de cette expansion des medersas ?

* Orstom, Bamako.

La perte de crédibilité de l'école publique porterait à croire qu'elle constitue l'origine et le moteur de ce phénomène; des réalités locales, comme celles de l'arrondissement de Kangaré, conduisent à nuancer ce point de vue; le développement des medersas doit être étudié en tenant compte de l'islamisation croissante et des particularités de la demande sociale d'éducation. Après avoir examiné le rapport entre la déscolarisation dans l'enseignement public et le développement des medersas, on cherchera à analyser le processus d'islamisation à la base de la réorientation de la demande sociale d'éducation. Les conditions de ce processus, dans la localité retenue, puis les réalités islamiques et malinkées relatives à l'éducation, serviront de guides à la compréhension de ce phénomène.

TABLEAU I
Principaux indicateurs de l'enseignement fondamental public et privé dans l'arrondissement de Kangaré; année scolaire 1989-1990

Écoles	Établissements	Classes	Maîtres	Élèves		Nombre d'élèves par maître
				Effectif	Pourcentage	
Publiques	4	20*	27	940	51	35
Medersas	8	40**	19	534	29	28
Coraniques	17	17	17	380	20	22
Ensemble	29	77	63	1 854	100	29

* 17 classes de premier cycle et trois de second cycle.
** Uniquement des classes de premier cycle.
Source : GERARD, 1992.

TABLEAU II
Taux de scolarisation par sexe et par secteur d'enseignement. Kangaré, 1990

Secteur	Garçons	Filles	Ensemble
Public	36,2 %	22,8 %	29,8 %
Privé (medersas)	25,8 %	11,1 %	16,9 %

Source : GERARD, 1992.

1. LE CHOIX DU PRIVÉ : CONTRE L'ÉCOLE PUBLIQUE OU POUR L'ISLAM ?

1.1. Une école publique dépréciée

« A quoi bon envoyer ses enfants à l'école aujourd'hui ? », entend-on de la bouche des parents d'élèves ? « Les jeunes diplômés chôment, les enfants n'apprennent plus rien à l'école, ils font quelques années et sont renvoyés, et quand ils en sortent, ils ne savent

même plus se servir de la houe pour cultiver. On leur paye des études, alors qu'on n'a rien, pour arriver à ces résultats ? A quoi bon ? »

L'école perd de son crédit. L'accession des premiers élèves de l'école coloniale à des postes importants avait révélé son rôle de promotion sociale ; elle est maintenant davantage identifiée à un lieu de « perte sociale », incapable de doter les élèves d'une formation utile pour acquérir un emploi ou de leur inculquer de nouvelles techniques dont leur milieu profiterait pour se développer. L'école n'est plus rentable : les études ne garantissent plus un travail salarié et déprécient l'investissement financier et humain qu'elles représentent (GERARD, 1992). Elle a perdu de sa « raison sociale », non seulement en vertu de sa fonction de promotion qu'elle ne remplit plus, mais aussi parce qu'elle entraîne maintenant une « différenciation négative ».

L'enseignant, mal rémunéré, stigmatise l'échec de l'école ; on le regarde vivre et travailler et l'on conclut, vite, à l'inefficacité sociale d'une scolarité prolongée. En moyenne sur la période 1979-1986, un élève sur deux (48,5 %) réussissait le certificat d'études primaires ; en 1988, un sur dix abandonnait avant la fin du premier cycle de l'enseignement.

S'affirme alors la conviction que le sacrifice consenti pour les études ne peut permettre aujourd'hui d'améliorer de mauvaises conditions économiques, ni d'accéder à une position sociale revalorisée au sein de la communauté ou à l'égard des représentants de l'État.

« L'enfant perdu » pourrait être le sous-titre d'une image de l'acculturation scolaire à travers l'histoire de l'école, des premiers élèves que l'on pensait ne jamais revoir, aux écoliers actuels, interdits comme par le passé de certains champs de la connaissance transmise aux cadets par les plus grands. L'éducation profane n'autorise pas la possession des éléments sacrés de l'identité révélée à leurs fils par les pères de la communauté. Mais l'école pouvait-elle prétendre réaliser un pont entre deux cultures, concilier la parole et la lettre, le profane et le sacré ?

« Ce qui fait la différence entre nous », dit Dauda devenu professeur en parlant de ses pairs non scolarisés, « ce qui fait que nous n'avons pas le courage de venir vers ces gens, c'est que nous sommes conscients qu'ils ne nous font pas confiance [...] Et ils ont raison, parce que nous ne sommes pas initiés à toutes leurs réalités. Nous n'avons pas subi... nous ne sommes pas renseignés de toutes les réalités nécessaires pour pouvoir assumer certaines responsabilités parmi eux. Donc nous aussi, nous ne nous faisons pas confiance... Il n'y a pas d'intégration totale possible. On parle d'intégration lorsqu'on parle le même langage. Ceux qui ne sont pas allés à l'école se méfient, parce que nous sommes des gens venus de loin, que nous avons subi une formation différente de la leur.

Nous sommes des gens dont il faut se méfier, parce que nous sommes capables de divulguer leurs connaissances.»

L'école comme facteur d'intégration ? Elle semble au contraire n'avoir jamais servi qu'à une certaine différenciation mais, aussi, avoir toujours été maintenue dans ce rôle par les populations. La séparation des corps et des fonctions sert un équilibre et une cohésion, qu'une organisation sociale s'évertue à préserver, mais que l'école met en péril. Les communautés malinkées, comme d'autres, possèdent leurs rites de restauration de l'ordre – comme ceux de la circoncision qui redonnent la parole aux femmes et condamnent les abus de pouvoir des hommes – où sont réaffirmés la place et le statut de chacun (GERARD, 1990). L'école est perçue, à travers les anciens scolarisés, comme source de désintégration de la communauté, tout au moins comme un moyen inapte à en assurer la cohésion ; il faudrait pour cela que les anciens scolarisés en soient les vecteurs ; or, ils sont ou se sentent le plus souvent à la marge de leur communauté. L'islam, en revanche, s'affirme comme l'une des voies possibles de cette cohésion, *a fortiori* comme dans le cas de l'arrondissement de Kangaré lorsque les communautés sont soumises à un processus de déstructuration sociale.

1.2. L'islam : une voie de cohésion sociale

Le barrage de Sélingué a été construit, il y a dix ans, sur le Sankarani, un affluent du Niger au sud-ouest du Mali. Sa mise en eau a nécessité le déplacement des villages auparavant situés dans la vallée fluviale, aujourd'hui engloutis par le lac de retenue. Certains d'entre eux ont été concentrés autour de Sélingué, pôle administratif de l'arrondissement, doté d'un ensemble d'infrastructures et de services créés avec le chantier du barrage (écoles, gendarmerie, dispensaire, poste, pharmacie, etc.) ; d'autres villages se sont dispersés et ont éclaté en une multitude de hameaux, par incapacité à subvenir à leurs besoins avec les nouvelles terres, moins arables, dont ils ont hérité après la perte des leurs sur lesquelles ils pratiquaient des cultures de rente (arachide et arboriculture fruitière). Les autres assument le rôle de villages d'accueil à l'égard des étrangers venus de toutes les régions du Mali, attirés par les promesses et les potentialités agricoles du site (un périmètre irrigué a été aménagé en aval du barrage pour suppléer aux pertes de terres des paysans malinkés de l'arrondissement). La population étrangère au Baya, canton traditionnel qui a servi de cadre à l'actuel arrondissement, augmente d'année en année, au point que l'arrondissement compte, en 1990, 50 % d'habitants de plus qu'en 1981.

Le déplacement des villages a eu trois conséquences importantes liées au développement des medersas :

- une déstructuration sociale ;
- une arrivée massive de maliens « plus islamisés » que les Malinkés du Baya ;
- une islamisation croissante de la région.

Les Malinkés sont agriculteurs. Le mode d'exploitation de la terre sous-tend l'organisation sociale des communautés. En effet, la culture est pratiquée de façon collective à différents niveaux : celui des communautés domestiques et lignagères, à un niveau interlignager, au sein d'un groupe où se retrouvent tous les hommes du village, enfin au niveau des classes d'âge. Grâce à ces différents modes d'exploitation, l'individu se trouve pris dans un réseau de relations qui lui imposent des obligations – en vertu du ton, le contrat –, le dotent de responsabilités et lui apportent de l'aide le cas échéant. Surtout, ce réseau de relations confère à toute communauté une identité collective où tout individu se reconnaît et selon laquelle les actes individuels sont inclus dans une dynamique collective et par elle réglés et canalisés. L'organisation du travail détermine encore, parfois, les alliances matrimoniales, les rapports entre sexes et la place de tout individu, reconnu selon son appartenance clanique et lignagère.

Le déplacement des villages a altéré les pratiques culturelles et provoqué la disparition des groupes de culture. Les communautés, désormais, produisent, s'organisent et se reproduisent selon d'autres modes. Les rôles des individus, leur statut également, se sont transformés et l'identité collective, à valeur sociale et religieuse, a subi l'incursion des valeurs et des pratiques importées par les nouveaux venus. Rémunérés pendant la construction du barrage, nombre de paysans ont délaissé la terre et abandonné la culture, précipitant ainsi le processus de transformation enclenché par le déplacement des villages. Surtout, se développent les initiatives individuelles de recherche des biens nécessaires à la satisfaction des différents besoins. Les règles de séniorité et de patrilinéarité, à la base des relations de travail entre père et fils, aîné et cadet, cèdent la place à celles qu'imposent des pratiques individuelles ou un travail atomisé.

La venue d'étrangers sur les chantiers de construction et l'introduction du salariat ont perturbé le mode d'alliances matrimoniales, aujourd'hui disloqué et étendu en dehors de ses frontières claniques et de caste. Disparaissent ou s'atténuent alors, en devenant secondaires, les règles d'échanges définies par l'entreprise et le travail collectifs, par les termes de parenté ou d'alliances. Les communautés se recomposent, se cherchent et tentent de redéfinir une identité collective altérée, galvaudée. Soumis à la division, ses champs sociaux et religieux doivent être à nouveau agrégés, à l'image des rapports sociaux délités et établis selon d'autres règles et normes. Les critères de caste, par

exemple, sont en certains lieux obsolètes : ils n'entrent plus dans l'association ou la séparation des individus.

Le choix de l'islam et de ses écoles trouve dans cette recherche de cohésion une justification. Chaque vendredi, à Dalabala, les gens se réunissent à la mosquée, une heure avant la prière, pour parler de l'islam et en apprendre les règles (*wajuli*).

« C'est pour pousser les gens à entrer dans l'islam », dit un enseignant avant de poursuivre : « Si tu ne te convertis pas à l'islam à cause de Dieu, tu le feras parce que les gens te répudieront. Ils t'excluront. »

CISSE (1989) estime : « Il n'est pas rare de rencontrer actuellement, dans cette religion, quelques cas d'hypocrisie. ». Les maliens non originaires de Sélingué contestent dans ce sens la pratique musulmane des Malinkés du Baya et leur reprochent de ne connaître suffisamment ou correctement ni le Coran ni les pratiques religieuses comme la prière, ou de recourir aux fétiches ou aux ressorts de la connaissance « traditionnelle » pour régler des conflits, agir dans la vie quotidienne, pour se protéger des génies ou prédire l'avenir.

Mais qu'importe ? L'islam est adopté en priorité pour sa valeur consensuelle, sa faculté à rallier. Il attire à lui des adeptes de plus en plus nombreux, à l'inverse des pratiques religieuses malinkées comme le culte des ancêtres, qui se terrent et opèrent dans l'ombre, auprès de fidèles, chaque jour, plus rares. L'islam est récent dans cette région, bien qu'un fort courant d'islamisation, mené à la fin du XIX^e siècle par Samory Touré (dit l'Almamy, l'apôtre musulman), ait touché cette partie de l'ancien Soudan. L'islamisation en cours répond avant tout à une démarche holiste : la religion propose des références, des principes spirituels et des conduites de vie, proches des principes religieux et sociaux malinkés. Elle se caractérise surtout par sa valeur sociale, elle est vécue et pratiquée non par l'individu seul mais par la communauté tout entière, et joue à ce titre un rôle de plus en plus important pour l'intégration sociale de l'individu.

La religion devient, pour cette raison, une référence collective selon laquelle l'individu est intégré ou rejeté par la communauté. Être « cafre », incroyant, est une preuve d'asocialité : l'absence de pratique musulmane est associée à une volonté de se particulariser, tout au moins à un refus de suivre la communauté ; elle est sanctionnée par la marginalisation. L'islam est investi de la fonction dévolue au groupe en tant qu'entité et principe d'intégration. Il doit être suivi par tous, mais également transmis par chacun à toute la communauté.

« Je dois communiquer ma connaissance si je suis instruit, je ne dois pas garder le fruit de cette instruction pour moi seul. Celui qui a un esprit de discernement acquiert les bonnes habitudes de l'islam grâce à Dieu. Tu communique ce bienfait à tes parents, aux

gens du village et ils en profitent, grâce à toi qui as acquis cette instruction. Personne ne doit rester en dehors.»

La primauté du groupe sur l'individu et la sujétion de tous aux règles de la communauté orchestrent les actes quotidiens. Le refus de participer aux travaux du groupe villageois par exemple est interprété comme une volonté de s'écarter de la communauté, de ne pas compter sur elle, de ne pas vouloir lui apporter ses forces, de rompre surtout les liens tissés au sein de chaque lignage et entre eux tous. Il signifie ainsi la rupture du contrat social qui lie et auquel souscrit de fait tout membre des communautés domestique, lignagère et villageoise.

Le ton possède cette valeur consensuelle. Il désigne, à la base et avant d'être appliqué à un groupe de travail, tout contrat passé entre des individus. Tacite en raison de leur appartenance à un même groupe, ce corpus de règles devient explicite lors de la constitution d'associations (*grin*) par exemple, où se retrouvent des amis, unis ou non par une origine lignagère commune ou par une fraternité d'âge. Rompu par le non-respect de la règle collectivement définie, le contrat sera racheté ; par manquement au devoir de politesse à l'égard de ses proches, par irrespect à l'égard de l'aîné (*koroya*) ou par absence à un travail collectif, le fautif « payera » le ton pour prétendre à nouveau faire partie du groupe (*a bena ton sara*). L'insoumission au rachat ou la décision délibérée de se soustraire à la règle se soldent par l'exclusion de l'individu. Ses appels à l'aide lors de difficultés, quelles qu'elles soient, resteront sans réponse.

L'islam est pratiqué selon les mêmes termes par la communauté. Dans un geste de réprobation, celle-ci laissera non enseveli le corps de l'incroyant décédé, reniant alors son ascendance et les liens de parenté qui les unissaient. Cette sanction est ultime pour un Malinké, comme pour un Bambara, dont l'ascendance et le lignage constituent les premières références (le salut adressé à une personne commence par l'énonciation de son patronyme, *jamu*, indicateur de sa généalogie et de son appartenance clanique).

Le processus d'islamisation en cours sur ce site supposait ainsi des conditions de production particulières à l'origine d'une substitution de cette religion aux anciennes pratiques sacrées. Il nécessitait aussi une altération du champ social d'exercice de la culture malinkée, désormais remodelée par l'introduction de nouveaux codes et valeurs. L'expansion de l'islam est par conséquent liée à la faiblesse des structures et superstructures préexistantes, incapables de contenir cet épanouissement et engagées dans la création des conditions de production du nouveau système religieux et social. L'islam correspond aux conditions d'apparition de modèles axiologiques et idéologiques nouveaux. Il s'installe là où les systèmes sociaux et religieux ont perdu de leur cohésion et pertinence ; *a contrario*, les résistances à l'islam dans le Baya où les conquêtes de

Samory n'ont pas réussi à propager cette religion en fournissent le meilleur exemple. Mais il participe aussi à la reconstruction de l'identité collective et à la recomposition des rapports sociaux, sur la base de modèles anciens sous-jacents (il est à ce titre plus juste de parler d'une religion syncrétique que d'islam) et de modèles nouveaux. Ces modèles, Sélingué les puise dans la capitale, à moins d'une journée de voyage.

1.3. Le choix de l'islam : une adhésion à des modèles extérieurs

L'islam est perçu et vécu comme un fait de civilisation, une donnée du monde actuel et du progrès : « On a laissé tous les fétiches parce qu'on est évolué » et « L'islam dit d'abandonner les fétiches, la chasse, les amusements. »

L'adoption de l'islam est à la fois contemporaine et consécutive à l'abandon des pratiques religieuses ancestrales, identifiées au passé, à un temps révolu, antérieur à la « civilisation » (sic). Elle correspond à une nouvelle orientation idéologique favorisée par l'introduction de modèles extérieurs : « On est venu écouter [la radio] et on a su que ces paroles étaient vraies. J'ai su que ce que dit l'islam est vrai », évoque un parent d'élève.

Sélingué est relié à Bamako par voie routière où circulent les biens de la ville, prisés, convoités et parfois acquis grâce aux termes citadins de l'échange. Les portes de ce nouveau monde sont ouvertes aussi aux villageois soucieux de pallier les trop maigres récoltes par un emploi salarié, ainsi qu'aux jeunes chargés en saison sèche de ramener de quoi payer leur dot. L'importation de nouveaux biens ou la simple existence, à portée du regard, de produits qui ont leur place dans le quotidien des Bamakois secrètent des modes particuliers de recherche. L'ouverture sur l'extérieur s'accompagne aussi de l'adoption de comportements sociaux nouveaux (recherche et entreprise individuelles) indexés sur des repères différents, étrangers à leur milieu de formation. Cette démarche repose sur une représentation positive de la source des biens et besoins importés de Bamako, siège de l'argent, du pouvoir politique et de l'islam.

La nouvelle orientation religieuse se fonde en partie sur une représentation du monde urbain producteur de bien désirés et premier témoin de la pratique et du développement de l'islam. L'expansion de cette religion dans un centre semi-urbain comme Sélingué répond ainsi à une logique « idéo-centrique » : l'islam est adopté par la périphérie, Sélingué, par mimétisme par rapport à l'option idéologique choisie par le centre, Bamako (GERARD, 1992).

Cette règle s'applique même au niveau local, en raison aussi de la pression collective exercée sur tout individu ; la masse de la population du site opte pour cette religion dès l'instant où les autorités « traditionnelles » ont abondé dans ce sens. Dans un

village comme Dalabala, le fait que le chef religieux, dépositaire des cultes et de la connaissance malinkée (*sudugutigi*, de *su* : « nuit », « secret », *dugu* : « village », *tigi* : « porteur »), ait été le premier imam, a naturellement favorisé la conversion de la population. L'idéo-centrisme de l'islam correspond ici à la recherche d'une identité collective, qui se construit en référence à de nouveaux modèles recherchés au coeur d'un centre considéré comme celui du progrès, de l'évolution. Le Baya adhère depuis peu à l'islam, à la différence des cantons voisins comme le Wasulu, converti de longue date à cette religion par Samory (MDNICT, 1952). Aujourd'hui l'islam est devenu un critère d'intégration de l'individu. Qu'il soit cafre et il sera jugé à la fois asocial et retardé. L'acquisition de l'autorité, de fait ou politique, est désormais subordonnée à la pratique des règles musulmanes jugées essentielles, en premier lieu la prière.

Le choix d'inscrire son enfant à la medersa plutôt qu'à l'école publique semble donc répondre à deux ordres de faits très différents : d'une part, il correspond à une dépréciation de l'école et, d'autre part, à une logique sociale d'adhésion à l'islam. L'éducation scolaire, qui ne remplit plus sa fonction d'intégration sociale, est supplantée par la religion dans cette fonction. La religion confère aussi aux individus une identité revendiquée par un nombre croissant de maliens, à la différence de l'école dont les produits, anciens scolarisés et enseignants, apparaissent comme des déshérités. En fait, cette faillite sociale de l'institution scolaire n'est qu'une des conditions de production du phénomène de réorientation de la demande scolaire. Les parents optent pour l'éducation musulmane davantage par souscription aux références et préceptes religieux de l'islam que par réel désaveu de l'école publique qu'ils n'abandonnent d'ailleurs pas complètement : nombre de parents optent à la fois pour cette école, à laquelle ils envoient certains de leurs enfants, et pour la medersa où ils en inscrivent d'autres, afin de maximiser les chances de réussite et le bénéfice social qu'ils peuvent eux-mêmes tirer de ces études.

Leur stratégie d'éducation se fonde en priorité sur la nécessaire pratique des règles musulmanes, au risque d'être exclus de la communauté. Certes, rien n'exige l'inscription de son enfant à la medersa. Quiconque choisit de ne pas l'y envoyer ne sera pas banni. Mais la demande adressée aux maîtres de medersa ou d'écoles coraniques est naturellement induite par le rôle accru de l'islam dans la recomposition sociale des communautés. Le choix éducatif émis en faveur des enceintes musulmanes résulte par conséquent avant tout du processus d'islamisation.

L'une des conditions de développement de ce processus est, bien sûr, l'adhésion des populations aux préceptes islamiques, elle-même favorisée par l'extension de cette religion. Les medersas ne peuvent fonctionner que si les populations sont prêtes à les

recevoir ; mais elles motivent aussi les parents d'élèves pour y envoyer leurs enfants à mesure qu'elles se multiplient. La correspondance entre le contenu éducatif de l'enseignement donné en medersa et les caractéristiques éducatives malinkées est l'un des ressorts de cette adéquation entre un type d'offre et la demande d'éducation.

2. LA FONCTION RELIGIEUSE DE L'ENSEIGNEMENT

2.1. La lettre et le Coran

Les parents jugent que : « À la medersa on apprend l'arabe et le français. Et quand on apprend l'arabe on a peur de Dieu, ce qui n'est pas le cas dans les autres langues. », mais aussi que « l'intérêt de suivre des études islamiques c'est [de préparer] l'autre monde. C'est demain qu'on en bénéficie. » Et encore : « La medersa est préférable à l'école publique parce qu'elle enseigne les choses de l'autre monde, là où nous finirons tous. »

La vie ici-bas, comme l'indiquent les enseignants de medersas et d'écoles coraniques en échos aux propos des parents d'élèves, est avant tout une préparation de l'au-delà. La vie terrestre a valeur initiatique. Elle conditionne le passage dans l'une des voies de la vie postérieure, à travers l'observation d'un ensemble de préceptes et de règles strictes, que l'homme doit suivre dans le respect de sa condition d'esclave de Dieu (islam signifie « soumission »). L'apprentissage du Coran, support de l'éducation religieuse musulmane (*adab al dine*), est nécessaire à la conduite des actes humains, dans la mesure où ceux-ci constituent la préparation de la vie future et la condition d'obtention d'une place bénie dans l'autre monde. La conversion à l'islam et le respect de ses règles définissent la conduite à tenir au présent dans une perspective à venir.

« Quand tu pries, en comprenant le Coran, tu ne courtiseras pas, tu ne voleras pas, tu ne mentiras pas, tu seras musulman et tu iras au paradis », pense un maître, car « le Coran est un livre qui assure la vie dans ce monde et après la mort. »

Le lire est faire acte de prière. À l'inverse, le non-respect des règles islamiques prive le profane d'une vie présente et future bénéfique. L'islam nécessite et justifie les actes humains adoptés en référence aux préceptes coraniques, inscrits dans un processus de soumission à la parole divine et à la volonté de Dieu. Ce processus est permanent, continu et progressif à la fois : la vie doit tendre et aboutir à une soumission totale par un apprentissage continu, dont la difficulté croît à mesure que l'homme progresse dans la connaissance.

Dès lors l'instruction est-elle indispensable. La connaissance de Dieu et de sa parole l'exigent. Elle est le moyen d'y accéder, de la comprendre et de la traduire en actes. Elle est même le préalable à toute action, profane ou sacrée.

Dieu, dit un enseignant, « demande à être connu avant d'être prié. Si vous ne me connaissez pas, comment allez-vous me prier ? C'est après la connaissance qu'on peut travailler » Les gens, ajoute un autre maître, « peuvent changer et se convertir grâce à l'instruction. Mahomet, à qui Dieu a donné le Coran, a tout fait pour convertir les cafres à l'islam. Dieu lui a dit de les informer que c'est lui qui leur demandait d'adorer le Coran, qu'ils devaient avoir confiance en lui. Comme moi je suis là aujourd'hui, je demande aux parents de me confier leurs enfants, je leur dis qu'ils vont apprendre l'islam avec moi ».

Les Malinkés adhèrent à ce principe. La vie s'effectue par étapes, et chacune d'elles représente un progrès dans la connaissance, gage d'un épanouissement de l'être. Toute activité religieuse s'inscrit dans cette perspective. ZAHAN (1970 : 16) va jusqu'à dire que « quand l'Homme africain vénère la divinité, ce n'est pas pour la gloire de Dieu, mais pour son propre épanouissement à lui ». Par conséquent : « Ce qui est gênant, c'est l'ignorance. Certains sont illettrés mais connaissent les choses et leur sens. Ils discernent le mal ou le bien. » Mais, par ailleurs, « l'étude du Coran permet d'éviter les choses que Dieu n'aime pas. Celui qui n'a pas fait cette école peut difficilement le savoir. »

2.2. Enseignement sacré (coranique) et morale profane (malinkée)

Les parents inscrivent leurs enfants à la medersa pour sa fonction d'instruction (« si je l'y inscris, il pourra m'apprendre les lois du Coran »). Ils confèrent aussi aux enseignants, et cela en priorité, la tâche d'éduquer les élèves selon les règles islamiques. L'école doit les doter de connaissances utiles à tous les niveaux de la vie quotidienne : des connaissances didactiques et pratiques tout d'abord, nécessaires à l'exercice d'une profession (commerce, enseignement, etc.) et de toute activité apte à satisfaire les besoins vitaux de l'homme. Quelques rares établissements enseignent ainsi la botanique, la couture, ou perfectionnent les compétences des enfants dans les domaines de la culture et de l'arboriculture. La plupart des medersas axent néanmoins leur enseignement profane sur les matières didactiques essentielles, communes à l'enseignement laïque : lecture, écriture, mathématiques, parfois des matières d'éveil. Les medersas doivent, comme les écoles publiques, soumettre leurs élèves aux examens de passage de fin de cycle de l'enseignement fondamental, le Certificat de fin d'études primaires qui sanctionne le premier cycle de six années et le Diplôme d'études fondamentales qui conditionne, au terme d'un second cycle de trois ans, l'accès à l'enseignement secondaire.

L'école musulmane apporte aussi des préceptes moraux, des règles de conduite en société : « les parents ne se soucient pas d'apprendre les bonnes habitudes aux enfants », juge un enseignant de medersa. « Pour ça, c'est nous qui sommes chargés de nous en occuper, afin que leur avenir soit bien préparé. on apprend ainsi aux enfants les paroles à prononcer après la mort, comment construire sa famille... »

Le Coran fournit le cadre prioritaire de cette éducation morale. Mais ses préceptes et ceux de l'éducation parentale et communautaire malinkée convergent en de nombreux points. Certaines règles malinkées portent la marque évidente de l'islam : par exemple ne pas boire d'alcool, ne pas fumer, ne pas se parer de bijoux pour garder au corps sa sobriété et sa dignité humaine, ou encore purifier ce dernier dans un acte de prière. Les enfants, à partir de sept ans dit le Coran, lorsqu'il sait compter jusqu'à dix disent les Malinkés, ce qui correspond à un stade identique de leur maturité, doivent par exemple ne pas jouer afin de ne pas omettre les moments de prière, et sont tenus de « respecter les lois de Dieu ». Sont par ailleurs condamnés, au sein de l'école comme au-dehors, des manquements aux devoirs sociaux essentiels : l'irrespect à l'égard des aînés, l'impolitesse, les insultes, le mensonge ou la querelle, ainsi que tous les actes et comportements contraires aux principes de séniorité, d'entraide ou de solidarité, caractéristiques des rapports sociaux maliens. Se juxtaposent ici des préceptes directement tirés du Coran et des valeurs sociales malinkées. Le maître de medersa disparaît derrière l'homme et les règles de la loi islamique s'estompent sous le poids de la loi coutumière (ce type d'aménagement pourrait d'ailleurs fournir l'échelle des différences d'application du Coran selon la lettre, de la charia au syncrétisme religieux).

Les valeurs éducatives enseignées par les maîtres et celles apportées par les parents se rejoignent en plusieurs pôles. La place de l'homme en société est définie de part et d'autre selon les mêmes termes, la personne elle aussi est considérée et estimée en fonction de critères identiques. Enseignants et parents se rencontrent avant tout dans leur perception de l'enfance, dans l'attention portée à leur progéniture. Les uns et les autres exigent d'elle le même ensemble de comportements et d'attitudes, parce que leur conception respective de l'enfance repose sur des postulats communs. Dans l'islam et pour le maître coranique, l'enfant est une pâte à modeler, à laquelle donne forme l'apprentissage de la loi islamique. Il est également, dans l'univers malinké, un être ignorant et innocent, que l'initiation doit introduire dans le monde des adultes et de la connaissance. L'enfant non circoncis (*bilakoro*) est placé dans les mains de ses aînés au même titre que l'élève dans celles du maître coranique. L'un et l'autre doivent obéissance au détenteur de la connaissance, leur précepteur. Chacun apprendra les gestes, pratiques, règles et paroles du maître, sans pouvoir questionner ; impur, il ne peut manier la parole ;

enfant, il lui est interdit d'interroger l'aîné, par devoir de respect. L'enfant doit recevoir, nu, l'enseignement : sa volonté ne doit pas intervenir dans son apprentissage, ne pas en interrompre ou en contrarier le cours (GERARD, 1990). Une attention participante de sa part altérerait l'enseignement lui-même et son efficacité dans la formation de l'être. Il doit comprendre seul, par le regard ou l'écoute, et tout entier se soumettre aux directives de l'adulte. L'apprentissage lui-même est une soumission à la Parole et au maître qui l'enseigne, en vertu du caractère sacré de l'enseignement et du respect dû à son dispensateur : « Les parents confient l'enfant au maître pour qu'il le socialise totalement. C'est un acte de confiance absolue au maître [...]. C'est le type même de l'enseignement religieux, dont l'effet doit se faire sentir dans tous les secteurs de la personnalité, tant sur le plan intellectuel, physique, professionnel, que sur le plan moral et social. » (MEN, 1983).

L'islam apparaît ici non seulement comme « une religion relative au domaine du sacré » mais aussi comme « une entité où existe en plus le socioculturel, y compris le politique » (CISSE, 1989 : 58). L'éducation musulmane donnée en medersas intègre règles islamiques et règles coutumières. Et si l'islam peut être considéré en Afrique noire comme le produit d'un syncrétisme religieux et le fruit d'une acculturation, d'une rencontre avec les valeurs culturelles des peuples noirs (CISSE, 1989 :71), ce syncrétisme doit être imputé aussi bien à l'école coranique qu'à la société : l'une et l'autre pratiquent une interprétation du texte sacré, où se rejoignent la loi islamique et la loi coutumière, qui s'épaulent et se justifient mutuellement.

L'adhésion des parents aux medersas, leur choix d'y envoyer leurs enfants après avoir opté pour l'école publique durant les vingt premières années de l'Indépendance, reçoit ici une explication complémentaire. L'enseignement, si proche d'un point de vue éducatif des règles malinkées, sert lui aussi la quête d'une identité. Il prône les vertus que les parents s'efforcent de transmettre à leurs enfants, et consacre comme eux la primauté de la communauté et le respect des valeurs fortes à l'origine de son équilibre. Si l'islam favorise l'agrégation de champs et réseaux sociaux éprouvés par une déstructuration, s'il possède ainsi la fonction de sédiment social, il le doit aussi à ses écoles, aptes à dispenser à l'enfant un enseignement et une éducation en adéquation avec la culture des communautés et les attentes des parents.

CONCLUSION

Dans l'ensemble des mobiles fondateurs de la stratégie d'éducation des populations, ce n'est pas le désir d'instruire les enfants au contenu de tout le Coran qui prime mais la contrainte socio-centrique de participer à l'élan collectif d'islamisation. L'attitude laxiste des parents à l'égard de la scolarité ou leur détachement face à ce que fait réellement l'élève à l'école abondent dans ce sens. Peu leur importe, en effet, que l'enfant acquiert des connaissances dont ils ne tireront aucune utilité économique ou sociale, l'essentiel réside dans l'acquisition de quelques versets coraniques et dans l'apprentissage des règles éducatives islamiques, indispensables à une bonne intégration de l'enfant et de soi dans la communauté. L'école publique, enfin, alimente cette stratégie en faveur de l'enseignement privé. Mais la déscolarisation croissante est aussi le produit, et non plus la cause, de cette réorientation de la demande sociale d'éducation et, comme telle, mérite d'être reconsidérée. Au total, y a-t-il moins d'enfants scolarisés ? L'engouement pour les medersas suggère le contraire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CISSE (S.), 1989. – *L'Islam et l'éducation musulmane au Mali*, Strasbourg (th. d'État es lettres).
- GERARD (É.), 1990. – « Une circoncision malinké », *Études maliennes*, Bamako.
- GERARD (É.), 1992. – *L'école déclassée : une étude anthropologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Montpellier (th.).
- Les Échos*, 1989. – « Les medersas », Bamako, n° 18, 10-24 nov.
- MDNICT (ministère de la Direction nationale de l'Intérieur et des Collectivités territoriales), 1952. – *Monographie sur le cercle de Bougouni*, Bamako.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1983. – *Medersas au Mali*, Document d'information, Bamako.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1989. – *États généraux de l'éducation*, Bamako.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1991. – *Statistiques scolaires*, Direction nationale de la planification et de l'équipement scolaire, Bamako.
- ZAHAN (D.), 1970. – *Religion, spiritualité et pensée africaines*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

QUE SONT DEVENUS DES ÉLÈVES DE TERMINALES DE 1982-1983 AU TOGO ?

Elisabeth DELIRY-ANTHEAUME *

« – Nous sommes en 1935 [...] – N'oublie pas la crise économique et l'incertitude de l'avenir chez les jeunes ! [...] – Pas d'affolement ! Les emplois ne nous courent pas après ! Quel avenir y a-t-il dans le droit et les lettres ? La précarité... ou alors des emplois de gratte-papier ? Interrogez-vous sur l'avenir si bon vous semble ! »

Naguib MAHFOUZ, *Le jardin du passé*, 1989.

Au Togo, dans les années soixante-dix, le chômage des diplômés ne concerne qu'un petit nombre dans les spécialités littéraires (SILETE-ADOGLI et ADZOMADA, 1989). Depuis le début des années quatre-vingt, les diplômés de toutes spécialités et de tous niveaux connaissent le chômage. Même si son ampleur est délicate à quantifier, le phénomène semble cependant s'accroître et des études tentent de l'appréhender ; certaines permettent plutôt de connaître et de mesurer la déperdition scolaire que le devenir des anciens élèves en terme d'emploi (DGPE, 1990-a, 1990-b) ; les services du ministère de l'Enseignement technique évaluent le chômage de leurs diplômés (DERP, 1991) ; l'Université s'intéresse à l'analyse des relations entre l'enseignement universitaire et le marché de l'emploi (DOUGNA, 1986).

L'enquête présentée répond à d'autres questions : Que sont devenus des élèves de terminale du début des années quatre-vingt ? Ont-ils échoué ou réussi dans leur itinéraire scolaire et professionnel ? Sont-ils actuellement étudiants, chômeurs ou insérés dans la vie active, et dans quelles conditions ?

1. LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE

L'apparition du chômage des jeunes diplômés est liée aux effets de la « crise » et à l'application des programmes d'ajustement structurel ; ces derniers ont entraîné le déclin des secteurs productifs, privé et public, et le ralentissement, voire l'arrêt certaines années, des recrutements dans la fonction publique dont les effectifs régressent de 38 600 en 1981 à 31 000 en 1990. Parallèlement, la « déscolarisation »

* Orstom, Lomé.

(LANGE, 1987) résulte plus d'abandon scolaire précoce que de non-scolarisation (DIAMBOMBA, 1989) ; ces deux derniers phénomènes ne vont-ils pas se conjuguer avec l'aggravation de la crise et la fermeture prolongée des écoles depuis mars 1991 ?

Les faillites d'entreprises privées, et les mesures dictées par les programmes d'ajustement structurel (mises à la retraite anticipée, licenciements dans les opérations de liquidation, restructuration ou privatisation de sociétés publiques et parapubliques), entraînent une diminution, voire une perte de revenus des familles. Lors d'enquêtes, des entrées à l'école différées et des abandons en cours de scolarité dans le primaire et le secondaire sont observés chez des enfants de chômeurs, de préretraités ou de retraités dont les pensions sont insuffisantes (DELIRY-ANTHEAUME *et al.*, 1992).

Pour les études supérieures, leur poursuite est moins conditionnée par les revenus des familles, car l'attribution de bourses, selon des critères parfois peu transparents et en nombre insuffisant, permet aux bénéficiaires de poursuivre leurs études.

Jusqu'au début des années quatre-vingt, les étudiants sont nombreux à quitter l'université avec la licence, qui leur garantit de façon quasi automatique un emploi dans le secteur moderne ou dans la fonction publique (INRS-Orstom, 1991 : 60-61). Aujourd'hui, les jeunes qui disposent de moyens (bourses, « petits boulots », ou soutien de la famille) continuent le plus longtemps possible leurs études, faute d'emploi disponible dans le secteur moderne. Ainsi, parallèlement à la déscolarisation, on observe une amélioration du niveau d'études, même dans les petits métiers (DERP, 1990).

Du fait du chômage, des jeunes de plus en plus diplômés occupent des postes peu qualifiés du secteur moderne. Sur les 60 gardiens de la Société nationale de commerce (Sonacom), ceux qui sont nés avant 1955 sont analphabètes ou, au mieux, d'un niveau d'études primaires ; en revanche, tous ceux qui sont nés après 1955 ont suivi des études secondaires (DELIRY-ANTHEAUME, *enquête pers.*) ; ces tendances sont confirmées par l'enquête sur l'éducation et la formation dans le secteur informel (DERP, 1990).

2. LES ANCIENS ÉLÈVES MÈNENT L'ENQUÊTE

L'enquête porte sur l'identité et l'origine sociale d'anciens élèves de terminales, leurs parcours scolaires du secondaire au supérieur, leur insertion

socioprofessionnelle et leur mobilité spatiale. Les observations relatives aux conditions de vie et de travail des enquêtés et non prises en compte par le questionnaire de type fermé sont notées ; après l'enquête, les enquêteurs rédigent un rapport sur leur situation et celle de leurs anciens camarades.

Les dix enquêteurs, élèves de terminales dans différents lycées¹ entre 1980 et 1984 ont arrêté leurs études à différents niveaux². Avant l'enquête, ils résident à Lomé et sont chômeurs ou se contentent de petits travaux (enquêtes, traitements de données, etc.). L'enquête est menée en 1990 pendant deux mois dans les terminales où les enquêteurs ont été élèves. Cela correspond à une variété de situations, car la plupart ont redoublé leur terminale (dans le même établissement ou dans un autre, dans la même série ou dans une série différente, ou après une interruption d'études pour raison de santé).

Les enquêteurs utilisent la liste nominative de leur classe pour retrouver leurs camarades de promotion ; cette liste, quand elle est encore disponible, permet de pallier les déficiences de mémoire. Ils commencent naturellement par enquêter les camarades avec lesquels ils demeurent en contact ; ils retrouvent progressivement les autres par élargissements successifs de ce premier cercle. Une fois couverte l'agglomération de Lomé, les enquêteurs recherchent leurs anciens camarades retournés dans leur région d'origine ou affectés dans d'autres régions.

L'année 1982-1983, période qui coïncide avec le tout début des programmes d'ajustement structurel est retenue pour rendre les données homogènes. Sur 243 anciens élèves, 44 (18 %) ont été perdus de vue, 36 (15 %) vivent à l'étranger, trois ont refusé de répondre, un est décédé ; 159 (65 %) constituent l'échantillon analysé. Cette proportion moyenne sur l'ensemble des sept classes (tabl. I) est excellente pour deux classes (97 % à Dapaong et 95 % à Lomé), la plus faible proportion (30 %) se trouve à Vogon, grosse préfecture rurale à l'habitat très dispersé, ce faible taux peut aussi traduire le manque de détermination de l'enquêteur.

Les résultats, s'ils ne peuvent prétendre décrire la réalité nationale, donnent des tendances générales et des indications sur la variété des situations.

-
1. – Lycée Lysoko de Sokodé (terminale D) ; lycée Kpodzi de Kpalimé (terminale B) ; collège ENIT (École nouvelle internationale du Togo) à Lomé (terminale D), lycée 2-Février à Lomé (terminale D) ; lycée Tokoin de Lomé (terminale A4) ; lycée Nassablé de Dapaong (terminale A4) ; lycée de Vogon (terminale D).
 2. – L'un d'entre eux n'a jamais obtenu le Baccalauréat ; un autre n'a pas terminé sa seconde année de Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) après le décès de son père ; deux n'ont pu poursuivre après la licence, faute de moyens ; six sont titulaires d'une maîtrise en sciences économiques, avec des spécialisations en gestion ou en droit des entreprises.

3. QUI SONT CES FUTURS BACHELIERS EN 1982-1983 ?

L'effectif des classes varie de 22 à 42 élèves (tabl. I), avec une moyenne de 34, proche de la moyenne nationale de 1982-1983 (33 élèves par classe pour le troisième degré, classes de seconde, première et terminale confondues), la plus basse des années quatre-vingt.

TABLEAU I
Effectifs de la classe et effectifs enquêtés (année scolaire 1982-1983)

Lycée	Section	Effectif de la classe	Effectif enquêté			
			Masculin	Féminin	Total	Rapporté à l'effectif de la classe (en %)
Dapaong	A4	32	27	4	31	97
Tokoin	A4	39	27	10	37	95
Kpalimé	B	22	18	1	19	86
Sokodé	D	37	18	1	19	51
Vogan	D	30	7	2	9	30
ENIT	D	41	16	0	16	39
2-Février	D	42	23	5	28	67
Total		243	136	23	159	65

La répartition par sexe montre une très forte majorité de garçons (86 % de l'effectif), phénomène général au Togo. Le pourcentage de jeunes filles diminue régulièrement du cycle primaire au cycle supérieur (tabl. II). À l'exception du préscolaire, la proportion de filles diminue également dans le temps, ce qui est plus préoccupant. En 1982-1983, on compte 14 % de jeunes filles en classe terminale, proportion identique à celle de l'enquête. Les filles sont plus présentes dans les séries littéraires (A4, tabl. I).

TABLEAU II
Pourcentage de filles selon le degré d'enseignement
en 1982-1983 et en 1988-1989

Année	Pré-scolaire	Premier degré	Deuxième degré	Troisième degré	Terminale	Supérieur
1982-1983	49,0	39,5	26,1	14,1	13,9	12,3
1988-1989	50,3	38,7	25,5	14,1	12,2	11,2

Source : Statistiques scolaires 1988-1989.

Une même classe terminale regroupe des jeunes d'origines géographiques et sociales différentes (tabl. III et IV). Plus des trois quarts proviennent de familles polygames ; leur parcours scolaire et leurs résultats dépendent de leur rang dans la famille ou de leur relation vis-à-vis de la parentèle qui les soutient (PILON, 1991).

TABLEAU III
Lieux de naissance des élèves

Milieu	Effectif	Pourcentage
Rural	61	38
Urbain	48	30
Lomé	37	23
Étranger	13	8
Total	159	100

Le niveau d'éducation des parents est supérieur à Lomé et il permet une forte reproduction sociale ; pour deux classes d'effectif similaire, par exemple, 12 pères d'élèves sur 28 ont atteint un niveau secondaire ou supérieur à Lomé alors qu'un seul sur 31 a atteint le niveau secondaire à Dapaong. Les parents des jeunes de Lomé travaillent plus souvent dans le secteur moderne, ceux des autres villes sont plutôt agriculteurs, voire planteurs ou acheteurs de produits dans la région des Plateaux où les cultures du café et du cacao dominent, artisans ou commerçants (tabl. IV).

TABLEAU IV
Profession du père des élèves

Profession du père	Lieu d'étude des élèves		
	Lomé	Autres	Total
Cultivateur	7	31	38
Artisan, commerçant	3	19	22
Employé, cadre	30	26	56
Inconnu	41*	2	43
Total	81	78	159

* question non posée en terminale A4 à Lomé.

La disparité la plus importante concerne les âges, de sept à onze ans d'écart séparent les élèves d'une même classe ; cependant, les écarts réels sont plus importants, car plus du quart des élèves bénéficient d'un « jugement supplétif » qui les « rajeunit » ; ils peuvent ainsi entrer à l'école ou poursuivre leurs études malgré

les strictes limites instituées. La durée passée dans le secondaire varie du simple au double (de sept à quatorze ans) et amplifie les écarts d'âges ; il s'ensuit des différences de psychologie et de comportements face à l'avenir : entrée dans la vie active ou poursuite des études après le Baccalauréat. ces écarts se répercutent dans l'enseignement supérieur.

4. PARCOURS SCOLAIRES

Dans l'esprit des enquêtés, les études sont suivies pour procurer un emploi qui favorise, si possible, la promotion sociale ; à défaut, elles permettent de se cultiver et « il en reste toujours quelque chose », maigre consolation pour un chômeur diplômé : « À la différence de mon père, je ne devais pas rester illettré » ; « Il vaut mieux être pauvre et cultivé que riche et ignorant » (extraits de carnets d'enquête).

TABLEAU V
Année de réussite du bac et nombre d'années passées
en classe terminale

Durée en terminale	Année de réussite au bac					Total	Proportion
	1982-1983	1983-1984	1984-1985	1985-1986 et après			
1 an	7					7	6
2 ans	57	7				64	57
3 ans	2	20	6	1		29	26
4 ans		5	3			8	7
5 ans et plus	1		2	1		4	4
Total	67	32	11	2		112	100

Pour parvenir au niveau du Baccalauréat, sans toujours obtenir le diplôme, le parcours est long à cause des nombreux redoublements, particulièrement en terminale : en 1982-1983, une minorité (6 %) n'y passe qu'un an ; plus de la moitié, deux ans (57 %) ; certains jusqu'à trois ans (26 %), quatre ans ou plus (11 %) [tabl. V]. L'inaptitude aux études est souvent avancée pour expliquer une telle situation et, plus rarement, le contexte socioculturel.

Tous les élèves vivent dans des conditions similaires. Faute d'électricité, nombre d'entre eux font leurs devoirs et apprennent leurs leçons à la lumière des réverbères. La plupart des maisons n'offrent ni livres ni bibliothèques pour conforter un enseignement basé sur l'écrit dans une société encore fortement imprégnée par la culture orale. Milieu social, conditions de logement, qualité et

quantité de l'alimentation, problèmes de santé, difficultés financières, mobilité spatiale des parents rendent difficiles les itinéraires scolaires et les transforment en véritables « parcours du combattant ».

5. DEVENIR DES ÉTUDIANTS

L'espoir d'obtenir un emploi grâce au Baccalauréat est souvent déçu ; après un apprentissage et une qualification (électricité, peinture, mécanique, maçonnerie, etc.), les élèves qui ont abandonné après le primaire ou en cours de secondaire sont considérés comme des ouvriers qualifiés et souvent mieux rémunérés que les bacheliers. « Moi qui ai le niveau bac, je n'étais considéré que comme un simple manœuvre, alors j'ai décidé d'apprendre un métier, au moins je serais chauffeur » confie un jeune qui a échoué six fois au Baccalauréat, dont trois fois en candidat libre. Un autre, après deux ans à l'université en première année d'histoire-géographie et une année de Brevet de technicien supérieur (BTS) abonde dans ce sens : « J'ai l'intention d'apprendre à conduire parce que je n'ai plus confiance dans les études et que le permis va m'ouvrir les portes de la vie active ! »

Sur les 159 élèves de l'échantillon, 64 acquièrent un Diplôme d'études universitaires générales, une licence, une maîtrise, voire plus ; 48 n'obtiennent que le Baccalauréat et 47 doivent se contenter du Brevet d'études du premier cycle (tabl. VI).

TABLEAU VI
Situation en 1990 des élèves de terminales de 1982-1983
selon le diplôme obtenu

Situation à l'enquête	Diplôme					Total
	BEPC	BAC	DEUG	Licence	Maîtrise et plus	
Étudiant	2	13	4	8	8	35
Sans emploi	14	14	0	6	16	50
Employé	31	21	4	7	11	74
Total	47	48	8	21	35	159

La population enquêtée se partage aujourd'hui en trois groupes : étudiants (22 %), chômeurs (31 %) et actifs occupés (47 %). Dans la réalité, la séparation entre les groupes n'est pas aussi tranchée. De nombreux étudiants sont des

chômeurs déguisés ; toujours inscrits à l'université dont ils ne suivent plus les cours, ils profitent de menus avantages pour une année encore.

5.1. Les étudiants

Contrairement au statut de chômeur, celui d'étudiant continue d'être valorisant, même si les perspectives ne sont guère prometteuses. Les étudiants peuvent bénéficier de bourse (26 étudiants sur 35) qui couvre non seulement leurs frais de scolarité mais aussi ceux de leurs frères et sœurs ; ils contribuent ainsi aux revenus de leur famille. Si le montant de la bourse (21 600 francs CFA par mois, versés neuf mois de l'année) n'a pas évolué depuis 1979 (DOUGNA, 1986), il n'en est pas moins supérieur parfois au salaire du chef de famille (le salaire *minimum* légal dépasse légèrement 13 000 francs CFA mensuels en 1991).

TABLEAU VII

Nombre d'années d'études après le Baccalauréat selon l'année d'obtention

Année du bac	Nombre d'années universitaires après le Baccalauréat						Total
	1	2	3	4	5	6/7	
1983	3		2	4	3	4	16
1984	1	2	1	4	1		9
1985	4	1	1	1			7
1986		1					1
1987-1988	1	1					2
Total	9	5	4	9	4	4	35

Après avoir obtenu, en majorité, leur bac en 1983 ou en 1984, les étudiants de l'échantillon auraient dû achever une maîtrise, voire un Diplôme d'études approfondies (DEA) ou un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en 1990. Cependant, un certain nombre est seulement en première, en seconde ou en troisième année d'études universitaires (tabl. VII). Certains reprennent leurs études après une interruption pour raisons de santé ou pour travailler. D'autres changent d'orientation à la suite d'échecs multiples ; 20 étudiants présentent des itinéraires complexes (redoublements, changements de filière ou de matière). À titre d'exemple, un étudiant échoue deux fois en première année de lettres modernes ; après deux autres échecs en langues, il obtient un succès en première année d'histoire-géographie, qui lui permet, à trente-cinq ans, de poursuivre ses études. Un seul étudiant (en médecine) suit un parcours sans faute du secondaire à sa septième année d'études supérieures.

5.2. Les chômeurs

La situation de chômeur est la plus dévalorisante pour le diplômé sur lequel la famille a fondé tant d'espoirs : « Je fus le premier de mon village à avoir le bac, le premier à avoir la maîtrise. Dans nos sociétés africaines, les parents ne sont pas tous habitués aux longues études de leurs enfants. Tous, père, mère, oncles et tantes en attendent impatiemment le fruit. Mais paradoxalement les effets de l'ajustement structurel ne permettent plus aux jeunes diplômés d'avoir accès à un emploi. Nous nous accrochons aux petits projets, pour subvenir à nos besoins personnels, et de temps en temps, nous envoyons 2 000 à 3 000 francs CFA aux parents pour leur signifier que nous pensons à eux. »

Incompris par leurs aînés et rejetés par les plus jeunes qui ne les respectent pas, les chômeurs ne sont plus des modèles ; cela contribue à déstabiliser une société très hiérarchisée où le « grand frère », dans son acception la plus large, est celui qui ouvre la voie aux autres et leur offre son hospitalité, son expérience, ses relations. Ces étudiants sont souvent condamnés à vivre en ville dans l'oisiveté aux dépens de leurs parents, frères, sœurs, oncles ou tantes (DIAMBOMBA, 1989.).

La ligne de partage entre le chômage et l'emploi demeure imprécise ; l'un se déclare employé avec un salaire dérisoire ; l'autre se déclare chômeur et avoue une activité de survie : « C'est surtout grâce à des petits cours que j'arrive à survivre » ; cette activité aléatoire n'est pas considérée comme un emploi à plein temps.

Les 50 chômeurs ne sont pas forcément les moins diplômés (tabl. VIII). Un tiers d'entre eux possèdent seulement le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) comme diplôme ; presque tous essaient d'améliorer leur situation par des stages de formation à la vie active (agent d'assurances, comptabilité, gestion, informatique, agriculture, dessin en bâtiment, langue étrangère). Les cours par correspondance rencontrent d'ailleurs un grand succès (voir les publicités dans *Jeune Afrique*) auprès de tous ceux qui abandonnent une scolarité secondaire ; une activité aléatoire (pompiste, démarcheur, vagemestre, gardien, etc.) leur permet de suivre ces cours dans l'espoir de trouver un emploi.

La majorité des maîtrises a été obtenue en 1989, ce qui peut expliquer que ces 16 diplômés n'ont pas encore trouvé d'emploi en 1990 (tabl. VIII). En attendant, certains apprennent la dactylographie, le tissage ou tentent de passer leur permis de conduire...

TABLEAU VIII
Année d'obtention du diplôme le plus élevé pour les chômeurs

Année du diplôme	BEPC	Baccalauréat	Licence	Maîtrise	Total
Avant 1983	14				14
1984		8			8
1985		5			5
1986		1			1
1987				2	2
1988			4	2	6
1989			2	9	11
1990				3	3
Total	14	14	6	16	50

Sur 50 chômeurs, 38 n'ont jamais occupé d'emploi. La plus longue durée de chômage (six ans) est déclarée par un élève qui a échoué au Baccalauréat en 1983 ; il demeure à Bombouaka, où il est sans doute agriculteur. Pour les 12 chômeurs qui ont bénéficié d'un emploi temporaire³, la durée de l'emploi va de quelques jours à quelques mois, exceptionnellement plus d'un an.

5.3. Les actifs occupés

TABLEAU IX
Emploi et diplômes

Emploi	BEPC	Baccalauréat	DEUG	Licence	Maîtrise et plus	Total
Cadre		1		2	3	6
Employé	17	10	3	1	2	33
Enseignant	6	8	1	4	6	25
Commerçant	6	2				8
Artisan, paysan	2					2
Total	31	21	4	7	11	74

Les employés et les enseignants sont les plus nombreux des actifs (tabl. IX). Tous ne sont pas satisfaits de leur sort. La situation du plus grand nombre est précaire, particulièrement celle des enseignants, fréquemment vacataires et rémunérés à l'heure. Un emploi ne permet pas nécessairement de vivre dans l'aisance ; comme le dit si justement un jeune, collecteur de tickets Lotosport « Comment veux-tu que j'appelle ça un emploi, quand je gagne 2 500 francs CFA par semaine ».

3. – Enquêteur, jardinier, employé au port, aide-traducteur, magasinier, chimiste, serveur dans un bar, manœuvre, répétiteur, agent d'assurances, commerçant.

6. LIEUX DE VIE ET STATUT FAMILIAL

La plupart des enquêtés vivent à Lomé (125 sur 159) ; ils sont originaires, en majorité, des autres régions du Togo et se souviennent de la fascination exercée par la capitale, où se trouve la seule université. Ceux qui échouent au Baccalauréat, en revanche, restent dans leur région d'origine.

Les étudiants boursiers et les actifs occupés peuvent s'acquitter régulièrement d'un loyer ; la majorité des enquêtés est hébergée par la famille ; un seul (avocat) est propriétaire de sa maison. Ces conditions expliquent que la plupart n'ont pas fondé de famille ; 90 sont célibataires et 69 vivent avec une compagne ; 104 ont déclaré n'avoir aucun enfant contre 55 qui en ont déclaré 78 au total.

CONCLUSION : les absents et le rêve

15 % des anciens élèves de terminale de 1982-1983 ont quitté le Togo ; boursiers ou non, ils poursuivent des études dans ce monde mythique du Nord qui les fascine ; ils y espèrent n'importe quel emploi : « ça sera toujours mieux qu'ici ». Un jeune électricien qui est en Espagne, avec d'autres Togolais, dit : « Nous sommes jeunes, et robustes, et nous voulons travailler... Nous sommes venus en Espagne avec de grands espoirs. » (*Jeune Afrique*, 1991). À Lomé, les jeunes de la rue rêvent de séduire une Européenne et de l'épouser pour aller en Europe (MARGUERAT, 1990). Avec ou sans diplôme, quel avenir s'offre aux jeunes Togolais ? « Retourner à la maison familiale, pour quoi dire ? Devrions-nous encore après nos études être à charge ? Si nos parents vivent encore peut-être, sinon, vers quelle maison aller ? »

Rares sont les optimistes, même si certains recherchent assistance technique et financière auprès des organisations non gouvernementales ou des organismes étrangers qui participent au développement du secteur privé et de l'esprit d'entreprise. Bien que conscients du contexte socio-économique, beaucoup adoptent une attitude corporatiste et revendicative ; lors des manifestations de la fin 1990, ils vont jusqu'à réclamer une allocation chômage pour tous les diplômés sans emplois.

Un enquêté, titulaire d'une maîtrise de gestion, conclue avec un certain fatalisme : « Croyant en Allah, je pense que je pourrai m'en sortir. Ayant eu l'occasion de rencontrer presque tous mes anciens camarades, j'ai pu voir la diversité et l'étendue des récompenses des uns et des autres à l'issue de leurs efforts. À mon humble avis, je pense qu'étant né dans un pays du tiers monde, je ne peux

me sortir de la situation de chômeur qu'en fournissant beaucoup d'efforts, sans hésiter à accepter n'importe quel travail. »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DELIRY-ANTHEAUME (E.) *et al.*, 1992. – *Caractéristiques et comportements de groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel : préretraites et licenciés*, ministère du Plan et de l'Aménagement du territoire, CCE, Direction de la statistique-Orstom, 2 t., 70 p., 108 p. + ann. (rapport prov.).
- DIAMBOMBA (M.), 1989. – *Les déterminants de la demande scolaire au Togo*, Québec, univers. Laval, 190 p., *multigr.*
- DERP (Direction des études de la recherche et de la planification), 1990. – *Étude sur l'éducation et la formation dans le secteur informel au Togo*, Lomé, ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, 64 p. + ann., *multigr.*
- DERP (Direction des études de la recherche et de la planification), 1991. – *Recensement des diplômés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*, Lomé, ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, 54 p. + ann., *multigr.*
- DGPE (Direction générale de la planification de l'éducation), 1990-a. – *Statistiques scolaires 1988-1989*, 24^e année, Lomé, ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique - ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Division des statistiques, 220 p., *multigr.*
- DGPE (Direction générale de la planification de l'éducation), 1990-b. – *Tableau de bord sur la scolarisation au Togo, année scolaire et universitaire 1988-1989*, Lomé, ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique-ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Division des statistiques, 9 p.
- DOUGNA (K. D.), 1986. – *L'enseignement universitaire et l'emploi au Togo*, Lomé, 137 p. (rapport prov.), *multigr.*
- INRS (Institut national de la recherche scientifique)-ORSTOM, 1991. – *Cahier de l'Économie et société togolaise, Chiffres, tendances et perspectives*, Lomé, 125 p., *multigr.*
- LANGE (M.-F.), 1987. – « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique Africaine*, 27, sept-oct. : 74-86.
- MARGUERAT (Y.), 1990. – *Les smallvi ne sont pas des gbevouvi : éléments pour une histoire de la marginalité juvénile à Lomé*, Lomé, Orstom, 27 p., *multigr.*
- PILON (M.), 1993. – *Scolarisation et stratégies familiales : possibilités d'analyse à partir de données d'enquêtes démographiques : illustration auprès de la population Moba-Gurma du Togo*, IV^e JDO, coll. colloque et séminaire, Paris, Orstom : 79-92.
- SILETE-ADOGLI (D.) et ADZOMADA (K.), 1989. – *Activités économiques de la population*, Document-analyse n° 9, Lomé, Direction de la statistique, ministère du Plan et des Mines, 149 p. + ann., *multigr.*

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA CONSTRUCTION D'UNE NATION LE CAS DE L'OUGANDA

Léonard Rjk MULEKWAH *

L'Ouganda compte 16 millions et demi d'habitants ; sa population croît de 2,9 % par an, soit un doublement en vingt-cinq ans. La fécondité est forte, avec une descendance du moment de 7,3 enfants par femme ; le taux de mortalité, encore élevé, est de 18 ‰ et le taux de mortalité infantile, de 103 ‰ (MINISTRY OF HEALTH, 1988-1989). Le produit national brut par habitant, 230 dollars environ, représente la moitié de sa valeur des années soixante.

Le *Nation Resistance Movement* (NRM) accède au pouvoir en 1986, avec l'objectif de « proposer un programme politique capable de servir de base à une large coalition rassemblant toutes les forces politiques et sociales de la nation, pour assurer un meilleur avenir aux Ougandais qui souffrent depuis si longtemps ». Le « programme en 10 points » (MUSEVENI 1986) reconnaît le rôle de l'éducation en tant que composante majeure du développement.

1. DÉVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION

Jusqu'en 1925, l'éducation est assurée le plus souvent par des missions chrétiennes qui fondent les écoles primaires, secondaires et les écoles de formation des maîtres. En 1925, le ministère de l'Éducation nationale est créé et suivi, en 1927, d'un programme de formation des instituteurs.

À l'Indépendance, en 1962, le premier plan quinquennal de développement prévoit un programme d'éducation nationale pour fournir une main-d'œuvre hautement qualifiée à l'administration. Dans ce but, le développement de l'enseignement primaire est limité au profit de l'enseignement secondaire.

Le deuxième plan quinquennal 1966-1967/1970-1971 privilégie l'enseignement secondaire et le développement de l'enseignement supérieur, pour renouveler cette main-d'œuvre hautement qualifiée.

* Bank of Uganda, Kampala.

2. STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

À quelques modifications près, la structure du système éducatif ougandais date des années soixante. Les élèves sont admis à l'école primaire à cinq ans révolus pour un cycle de sept années sanctionné par un examen ; les impétrants sont admis dans les écoles secondaires, pour un cycle de quatre ans couronné par le « Certificat de scolarisation ougandais ».

Selon ses résultats, l'élève peut alors prétendre à un cycle de deux ans d'éducation secondaire avancée qui permet d'obtenir le « Certificat supérieur de scolarisation ougandais ». Les meilleurs éléments sont ensuite admis à l'université. Ainsi, un enfant qui entre à l'école primaire à l'âge de cinq ans et poursuit ses études sans interruption jusqu'à l'université (primaire, secondaire, secondaire avancé et supérieur) sera diplômé de l'université à vingt et un ans.

Des programmes de formation pour adultes (*Mature entry programme*) permettent également d'accéder à l'université ; ils assurent divers enseignements pratiques : professorat, artisanat, ingénierie, santé, foresterie, agriculture.

Ce système, très sélectif, est inadapté aux besoins du pays ; après avoir échoué dans la promotion de la culture et du sens civique, il a favorisé le rejet des valeurs culturelles. Cependant, il a permis de former des bacheliers, d'un niveau comparable à celui des pays occidentaux, et des experts nationaux quoiqu'en nombre insuffisant.

3. ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

Le plan d'action de Kilimanjaro pour réduire les taux de croissance démographique, considère les facteurs démographiques comme partie intégrante des programmes de développement socio-économique. Les stratégies nationales de développement ne reposent plus sur la seule croissance du secteur économique, mais également sur la démographie, avec un intérêt particulier pour le développement des ressources humaines.

L'Ouganda traverse actuellement la deuxième étape de sa décolonisation, caractérisée par la recherche d'une stratégie de développement adaptée aux ressources sociales, culturelles, économiques et environnementales disponibles.

Les gouvernements ougandais ont toujours mis l'accent sur les besoins en main-d'œuvre qualifiée pour encadrer les programmes de développement. En 1966, OBOTE présente la politique destinée à répondre aux besoins de scolarisation en Ouganda : « Le remplacement, à tous les niveaux, du personnel expatrié par des

nationaux est une nécessité fondamentale pour la consolidation de notre indépendance. La formation de personnel local qualifié doit pour cela être une priorité absolue, prévalant sur tous les autres besoins en éducation. ». Or, le secteur de l'éducation est confié à des étrangers et ce problème n'est pas sans rapport avec le désordre qui prévaut, depuis les années soixante-dix à la tête de l'État.

Les gouvernements ougandais ont toujours consacré environ 20 % du budget national à l'éducation ; ces efforts financiers portent leurs fruits, même s'ils laissent l'Ouganda, comme la plupart des pays africains, loin derrière les pays développés, en ce qui concerne le taux de scolarisation.

Pour l'avenir, OKONJO (1981) pose les questions clés : « *Pouvons-nous créer, puis gérer un système scolaire qui puisse non seulement assurer un niveau d'éducation de base à tous, mais aussi répondre aux besoins vitaux de nos nations à long terme ? Pouvons-nous orienter l'éducation nationale à la fois vers la connaissance de nos pays, et vers les sciences et techniques et leurs applications destinées à résoudre les problèmes liés à notre situation actuelle ? Pouvons-nous mettre en place un système scolaire qui soit non seulement rentable, mais aussi capable d'améliorer l'inventivité et le modernisme de la société, un système qui sache associer la connaissance et la pratique, et qui rende donc utiles à la nation tous ceux qu'il forme ? Pouvons-nous concevoir un système scolaire qui s'adresse à l'ensemble de la population, tout en donnant à chaque individu une plus grande confiance en ses propres capacités ? »*

Former des hommes compétents, pour gérer les institutions politiques, les hôpitaux, les services de santé, pour répondre aux besoins du secteur privé, de la recherche à une cadence correspondant à nos besoins est le véritable défi (MANLEY, 1979).

4. RÉALISATIONS ET CONTRAINTES

Au début des années soixante, les pays latino-américains scolarisent une part plus élevée de leur population que les pays africains et asiatiques. À cette époque, les plans de Karachi et d'Addis-Abeba ont pour objet de mettre en place, à l'horizon 1980, une éducation primaire générale et gratuite sur sept ans au moins dans les pays d'Asie et d'Afrique ; si cet objectif est atteint par de nombreux pays asiatiques à la fin des années quatre-vingt, c'est encore loin d'être le cas en Afrique.

La proportion d'enfants qui suit une éducation secondaire augmente cependant rapidement ; le déséquilibre entre l'effectif des filles et celui des garçons s'atténue.

En Ouganda, les inscriptions dans le primaire passent de 600 000 environ dans les années soixante, à près de deux millions dans les années quatre-vingt (tabl. I). Le développement du secondaire et du supérieur est remarquable ; les inscriptions à l'université sont multipliées par six.

TABLEAU I
Évolution des effectifs scolaires de 1965 à 1980 en Ouganda

Cycle	Année			
	1965	1970	1975	1980
Primaire	578 459	727 127	918 024	1 850 872
Secondaire	17 303	40 697	45 871	73 092
Université	888	2 581	3 426	4 045
<i>Source : Ministry of Education, 1989.</i>				

Dans les années quatre-vingt, 74 % des enfants de six à douze ans sont scolarisés ; 25 % d'entre eux suivent le cycle primaire complet. Le taux de scolarisation dans le cycle secondaire (quatre ans) est de 11 % ; ce résultat s'explique en partie par le nombre de collèges (774, en 1988) très inférieur à celui des écoles primaires (7 905). La répartition des écoles et des professeurs explique en partie que les performances du système scolaire varient selon les districts.

Des progrès dans des domaines voisins sont susceptibles de participer à une meilleure scolarisation du pays :

- la mise en place de programmes de planification familiale et de soins prénataux pour limiter l'accroissement démographique ; en effet, il existe une relation directe entre le niveau scolaire des mères, le nombre d'enfants et les intervalles entre naissances (MINISTRY OF HEALTH, 1988-1989) ;
- l'amélioration de la situation nutritionnelle et de l'état sanitaire général, comme le reflètent l'accroissement de l'espérance de vie (48 ans en 1989) et la baisse de la mortalité infantile (103 ‰ en 1989) ;
- l'amélioration de la production agricole par la diversification des cultures d'exportation : au café et au thé, les deux cultures majeures d'exportation autrefois, se sont ajoutées celles des bananes, des épices, etc. ;
- la réduction du déséquilibre entre les sexes pour l'accès à l'école.

Malgré l'importance des dépenses publiques pour l'éducation, le fossé reste profond entre les besoins de la collectivité et les possibilités d'accueil.

5. LES DIFFICULTÉS

En Ouganda, diverses difficultés ont limité la portée des programmes de scolarisation :

- le système éducatif ne s'est pas adapté à la croissance de la population, par manque de moyens financiers et d'enseignants ;
- les données statistiques sur les caractéristiques de la population scolaire manquent pour définir des objectifs d'éducation ;
- la population active n'est pas incitée à suivre des programmes de formation permanente ;
- le fossé s'élargit entre programmes scolaires et de formation, et débouchés sur le marché de l'emploi pour les diplômés, y compris de l'université ;
- les lacunes d'organisation ou de structure et la pression croissante de la population sur le système scolaire expliquent en partie le fort taux d'abandon à tous ses niveaux ;
- la persistance de l'illettrisme retarde la prise de conscience de la nécessité de l'effort de formation des enfants ; dans les zones rurales, la plupart des parents ne souhaitent pas consacrer beaucoup d'argent aux frais scolaires.

6. PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION ET LE DÉVELOPPEMENT

Le plan national de redressement et de développement (MINISTRY OF PLANNING AND ECONOMIC DEVELOPMENT, 1991) vise l'intégration de l'alphabétisation dans le développement rural. Les priorités consistent à :

- améliorer les conditions de vie dans les zones rurales, en aidant les enfants scolarisés et la population dans son ensemble à acquérir une formation ;
- introduire des cours d'éducation sanitaire et nutritionnelle dans les programmes scolaires ;
- remettre à niveau les établissements d'enseignement technique et les rendre plus accessibles ; l'objectif à long terme est de rétablir l'équilibre entre l'offre et la demande en main-d'œuvre d'un niveau technique général ;
- restructurer les programmes pour former des citoyens responsables ;
- créer un environnement favorable à la scolarisation pour tous ; le but à long terme est, à la fois, d'offrir une éducation générale destinée à alphabétiser le plus grand nombre et d'ouvrir plus d'universités.

Le rapport de la Commission d'expertise sur la politique d'éducation recommande (MINISTRY OF EDUCATION, 1989) :

- d'assurer une éducation primaire générale pour tous ;
- de proposer des programmes d'alphabétisation pour adultes ;
- de redéfinir la vocation de l'école, en réduisant le côté académique et théorique des programmes au profit d'un enseignement pratique capable de former des adultes productifs, quel que soit leur niveau scolaire.

CONCLUSION

La compréhension des interactions entre l'éducation et le développement est indispensable, car elles jouent un rôle capital dans le processus de développement social, politique et économique.

On a vu que la structure politique et sociale peut faciliter ou inhiber les progrès de la scolarisation et que l'éducation peut gommer ou renforcer les inégalités. D'où la nécessité de construire des établissements scolaires dans différentes régions du pays et de dynamiser les écoles en milieu rural pour qu'elles puissent concurrencer les écoles urbaines.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- MANLEY (M.), 1979. - « North-South Dialogue » in *Third World Quarterly*, London, vol. I, n°4.
- MINISTRY OF EDUCATION, 1989. - *Education Policy Review Commission Report*, Kampala
- MINISTRY OF HEALTH, 1988-1989. - *Uganda Demographic and Health Survey, Preliminary report*, Institut for Resource Development, Westing House.
- MINISTRY OF PLANNING AND ECONOMIC DEVELOPMENT, 1991. - *Rehabilitation and Development Plan 1990-1991/1993-1994*, vol II, project.
- MUSEVENI (Y.), 1986. - *Ten Point Programme of NRM*, NRM Publication, 1^{re} éd.
- OKONJO (C.), 1981. - *Maximising the contribution of African Universities to National Development*, Memograph serie n° 1, RIPS, 29 p.

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE, BESOINS SCOLAIRES ET CRISE ÉCONOMIQUE EN AFRIQUE

Kossivi V. AYASSOU *

En 1960, à l'accession à l'indépendance, la pénurie de cadres administratifs et de main-d'œuvre qualifiée compromet le développement économique et social des pays africains. En mai 1961, la Conférence des chefs d'État africains réunie à Addis-Abeba recommande d'accorder une priorité au secteur de l'éducation ; ainsi, entre 1960 et 1980, chaque État consacre-t-il à l'éducation au moins 20 % de son budget.

Malgré l'accroissement démographique rapide, les systèmes scolaires de tous les États connaissent une évolution quantitative spectaculaire ; entre 1960 et 1974, les effectifs de l'enseignement primaire triplent, ceux du secondaire quintuplent et ceux du supérieur quadruplent. Les espoirs sont cependant déçus, car cette croissance n'entraîne ni les changements culturels ni le développement économique et social attendus ; au contraire, cette évolution engendre des problèmes sociaux : chômage de diplômés, déracinement de jeunes scolarisés, inadaptation des formations aux besoins des États. Les spécialistes de l'éducation estiment que le système scolaire, hérité de la colonisation, n'est pas adapté aux besoins de développement économique et social des États africains.

Au milieu des années quatre-vingt, la situation économique du continent est plus critique que dans les années soixante ; malgré la hausse du revenu national, le revenu par habitant diminue à cause de la faible performance des économies et de la croissance démographique rapide ; entre 1970 et 1988, le taux d'accroissement annuel de la population passe de 2,5 % à 3,0 % alors que celui du produit intérieur brut régresse de 4,0 % à 2,4 %. L'Afrique se présente comme un continent sinistré ; plus que jamais, l'assistance internationale lui est nécessaire pour résoudre ses énormes problèmes. Dans cette situation de crise, les États seront-ils en mesure de soutenir financièrement leur système scolaire ?

* Unité de recherche démographique de l'université du Bénin (Lomé).

Cette communication étudie la crise actuelle des systèmes scolaires en Afrique à travers leurs caractéristiques à l'époque coloniale et post-coloniale et à travers les effets conjugués de la dynamique de la population et de la crise économique.

1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE COLONIALE

Avant la colonisation, les missions créent quelques écoles. En Afrique occidentale, les premières écoles publiques sont installées dans les postes militaires ; des militaires assurent l'enseignement. Progressivement, des enseignants civils viennent de la métropole ; l'enseignement public s'étend d'abord aux villes habitées par les colons, puis aux zones rurales, où, confié aux maîtres indigènes, il demeure élémentaire.

Les objectifs de cette éducation sont clairement définis par PONTY (1908), gouverneur général de l'Afrique occidentale française (AOF), lors de son discours d'ouverture de la session du Conseil des gouverneurs : « Rassurez-vous, il n'entre pas dans ma pensée de multiplier les établissements donnant autre chose qu'une instruction primaire très simple, il faut, en effet, prendre nos populations au stade où elles sont de leur évolution. Apprendre à l'indigène à parler notre langue, lui inculquer quelques notions de morale, c'est suffisant pour le moment. Ces données, il peut les recevoir dans les écoles dirigées par les maîtres indigènes. Une fois qu'il les possède, l'enseignement doit, pour nos jeunes indigènes et en dehors d'une élite dotée d'une culture plus élevée qu'il sera de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique. ».

Son successeur, ROUME (1924) écrit « [...] considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés ». Le gouverneur général de l'Afrique occidentale française, BRIVIE (1933) précise : « le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique, l'élève est un moyen de la politique indigène [...] ».

Sur la fonction de l'enseignement, GAUTIER (1931), chef du cabinet du ministre de l'Instruction publique déclare : « La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens. Elle a besoin pour la servir et pour l'aimer, d'être qu'on n'ait pas dépouillés de leur être même et qui viennent à sa langue et à sa pensée, à son génie moins en supprimant qu'en se dégageant... Faites que chaque enfant né sous notre drapeau, soit un Français de langue, d'esprit et de vocation. ».

Au Sénégal, une minorité d'indigènes est alors admise dans les écoles ; « L'instruction, avait pour fin d'en faire des Français ou, plutôt des assimilés qui, en sachant lire et écrire exclusivement en français, aideraient, pense-t-on, le colonisateur à tenir dans la sujétion les masses analphabètes. » (FOUGEYROLLAS, 1968). Il est clair que cette conception de l'éducation en fait l'outil privilégié de la colonisation.

Au Togo, comme dans d'autres pays, les premières écoles sont réservées aux fils de chefs de village ; elles les préparent aux tâches d'interprètes et d'intermédiaires entre l'administration coloniale et les populations ; progressivement, le rôle de l'école coloniale évolue ; elle forme des administratifs autochtones pour les services publics, des techniciens ou des cadres moyens nationaux pour les rares pôles de développement ; ce personnel subalterne se substitue à celui de la métropole pour administrer les colonies.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Togo, qui élabore la réforme de l'éducation de 1973, l'école, par les matières enseignées, forme des citoyens déracinés et dépersonnalisés ; les connaissances acquises sont inadaptées, axées sur la connaissance de milieux et de choses étrangères à l'enfant noir ; de plus, ces programmes s'adressent à une élite et l'éducation en est ainsi rendue sélective.

Au Rwanda, l'objectif de l'école coloniale est d'intégrer les « nègres » à la société traditionnelle : « les cours du premier et du deuxième degrés, eux-mêmes précédés de classes garderies ou préparatoires s'attacheront à préparer directement les jeunes indigènes à la vie qu'ils auront à mener dans le milieu coutumier, donc à entretenir et à les éduquer socialement par des leçons de choses, le complémentaire approprié des fables ou des proverbes indigènes, des jeux éducatifs... il fallait à tout prix empêcher de poursuivre des études autres qu'agricoles et artisanales à tout enfant dont on n'était pas certain des aptitudes » (ERNY, 1974).

Selon AMIN (1975), l'objectif de l'école coloniale est double : détruire le système traditionnel complexe de formation autochtone, en vue de déraciner la culture et la conscience nationales, et former une élite de serviteurs subalternes.

En réalité, deux types d'écoles coexistent ; les premières, calquées sur celles de la métropole, sont réservées aux enfants de colons et, plus tard, d'assimilés ; les secondes, avec un programme élémentaire, sont destinées aux indigènes ; comme au Rwanda, elles préparent les autochtones au retour dans leur milieu pour y pratiquer l'agriculture ou l'artisanat ; les programmes en sont simples : apprendre à lire et à écrire. Ces écoles cependant, par la scolarisation d'un plus grand nombre d'Africains, auraient pu permettre le développement de l'agriculture et de

l'artisanat ; malheureusement, dès 1914, les premières élites africaines contestent ce système éducatif dualiste. Les écoles rurales pour indigènes sont supprimées en 1917 en faveur d'un système unique calqué sur celui de la métropole ; celui-ci ne prépare les jeunes qu'à des fonctions dans l'administration en place au moment des indépendances.

Les systèmes scolaires hérités de la colonisation ont-ils changé ? L'examen de leurs caractéristiques permet d'apporter quelques éléments de réponse.

2. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE POST-COLONIALE

2.1. Taux d'alphabétisation

Les taux d'alphabétisation et de scolarisation sont faibles ; la situation de certains États dont les données sont disponibles est présentée.

Au Lesotho, le taux de scolarisation primaire évolue de 40 %, en 1966, à 41 %, en 1970 ; le plan quinquennal de développement 1981-1985 estime que 14,5 % des élèves du primaire passent au secondaire.

Au Mali, en 1976, 86 % des plus de huit ans sont analphabètes ; en 1983, 28 %, seulement des élèves du primaire accèdent au secondaire.

Au Soudan, 39 % des enfants de sept à douze ans sont inscrits à l'école primaire en 1979-1980.

En Ouganda, le plan quinquennal 1976-1982 estime le taux de scolarisation entre 50 % et 60 %.

En Zambie, dans la décennie qui suit l'Indépendance, 81 % des enfants de sept à douze ans sont inscrits à l'école primaire et 45 % dans le secondaire.

Au Gabon, le taux de scolarisation primaire connaît une lente évolution de 17 %, en 1976, à 19 %, en 1985.

Les indices nationaux de scolarisation masquent des disparités entre les régions d'un même État et la plus faible scolarisation des filles. Au Togo, en 1965, le taux brut de scolarisation des garçons est de 78 %, celui des filles de 32 % ; les taux nets sont respectivement de 57 % et de 23 %.

2.2. Rendements internes

Le faible rendement des systèmes scolaires africains est paradoxal ; ainsi les pays qui manquent de moyens financiers et de cadres ont-ils des systèmes scolaires très sélectifs et peu rentables.

Au Cameroun, sur 1 000 enfants inscrits au cours d'initiation en 1983-1984, 645 seulement atteignent le cours moyen deuxième année ; les autres abandonnent, dont 174 dès la première année.

Au Togo, sur 1 000 élèves inscrits en 1968-1969 au cours préparatoire première année, 84 seulement parviennent au cours moyen deuxième année, sans redoublement et 24 obtiennent leur diplôme de fin de cycle après six ans d'études ; avec l'hypothèse de plusieurs redoublements, après onze ans, 141 sont diplômés. Dans le secondaire, sur 1 000 élèves admis en sixième, 397 parviennent en troisième et 48 en terminale dont 28 obtiennent le baccalauréat après les sept années réglementaires ; avec des redoublements, on atteint 113 bacheliers au bout de onze ans de scolarité. Sur une cohorte d'enfants du primaire, 67 % abandonnent entre le cours préparatoire première année et le cours moyen deuxième année ; dans l'enseignement secondaire, 46 % abandonnent entre la sixième et la terminale (AYASSOU, 1978).

Cette situation est explicable par des facteurs qui tiennent à l'environnement socio-économique des élèves : les parents, en majorité analphabètes, sont incapables de contrôler le travail de leurs enfants et, surtout, de les aider à fixer et à consolider leurs acquisitions scolaires ; l'éloignement de l'école et l'absence de cantine sont des handicaps supplémentaires. D'autres facteurs sont propres au système scolaire (AYASSOU, 1978) :

- la surcharge des classes dont le nombre d'élèves peut dépasser 100 ;
- l'équipement sommaire et insuffisant des écoles ;
- la disparité d'âge entre les élèves d'une même classe ;
- le manque de formation pédagogique des maîtres ;
- la surcharge des programmes ;
- le manque de motivation chez les enseignants.

3. LA CRISE DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE

La crise de l'éducation en Afrique commence dès le début des années soixante-dix, avec la dégradation de la situation économique et sociale ; l'école n'a pas joué le rôle d'accélérateur des changements culturels et du développement économique et social qui lui avait été assigné aux indépendances.

Lors des conférences des ministres africains de l'Éducation nationale, de Nairobi en 1968 et de Lagos en 1976, la rénovation de l'enseignement primaire apparaît nécessaire pour en adapter le contenu aux besoins de développement dans

chaque État. Entre 1972 et 1976, plusieurs États (Bénin, Cameroun, Guinée, Madagascar, Mali, Rwanda, Tanzanie, Togo, etc.) tentent cette rénovation ; ces essais ignorent le véritable problème et ils aboutissent à des impasses. Julius NYERERE remarque : « [...] nous africains, nous ne nous sommes jamais demandés pourquoi nous voulons l'éducation ». Le mal de l'éducation vient d'une absence de liaison entre type de société, système politico-économique et social à mettre en place et type d'éducation.

4. DYNAMIQUE DE LA POPULATION AFRICAINE

La dynamique de la population et ses conséquences sur les besoins scolaires sont maintenant abordées.

La croissance rapide de la population africaine est l'une des causes des problèmes sociaux et économiques ; le niveau élevé de l'accroissement démographique est dû à la baisse sensible de mortalité et à la relative stabilité de la natalité. Selon les estimations de l'Organisation des Nations unies, l'Afrique a le taux d'accroissement démographique le plus élevé du monde ; entre 1980 et 1985, ce taux est estimé à 3 % pour une moyenne mondiale de 1,7 % ; à ce rythme, la population de l'Afrique double en vingt-trois ans ; en fait, le taux d'accroissement s'accroît : de 2,5 % en 1970, il passe à 2,8 % en 1980 et à 3 % en 1988.

En Afrique, au cours des années quatre-vingt, le taux brut de natalité reste stable à 45 ‰, il est comparable à celui de l'Europe du XVIII^e siècle. La descendance finale varie selon les pays entre cinq et sept enfants.

Entre 1975 et 1980, le taux brut de mortalité est de 11 ‰ dans le reste du monde contre 18 ‰ en Afrique, en particulier, la mortalité infantile y reste très élevée avec un taux de 125 ‰.

La population est jeune ; 40 % des habitants ont moins de quinze ans en 1980 ; les inactifs (jeunes et personnes âgées) représentent une lourde charge pour les actifs qui constituent moins de la moitié de la population.

L'inégale répartition de la population sur l'étendue du continent, à l'intérieur d'un même État et entre les villes et les campagnes est un phénomène très préoccupant ; les villes connaissent des problèmes sociaux par manque de structures d'accueil des migrants.

Les effets de la croissance rapide de la population sont ressentis par les États au niveau social mais aussi en besoins scolaires ; les constitutions de presque tous les États africains, déclarent l'éducation obligatoire pour la population scolarisable,

même si ce devoir reste un vœu pieux ; or, le nombre de jeunes non scolarisés va augmenter par suite du niveau élevé de l'accroissement de la population.

5. LES EFFETS DE LA CRISE ÉCONOMIQUE SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

La crise entraîne la baisse des revenus des ménages comme des États, par le ralentissement des activités économiques ; elle n'épargne aucune couche sociale ; les politiques d'ajustement structurel (PAS), mises en place dans la plupart des États, en aggravent les effets. Le chômage est un des plus importants problèmes sociaux engendrés par ces politiques ; il affecte des jeunes et des travailleurs à la recherche d'un nouvel emploi. Avec leurs revenus en baisse, les États ne créent plus d'emplois comme par le passé ; les États privilégient les investissements dans les secteurs les plus productifs au détriment de l'éducation et la santé ; ainsi l'éducation voit-elle diminuer ses budgets. Cette situation risque de s'aggraver et de réduire les rendements scolaires déjà médiocres. La crise ne permettra plus aux États de satisfaire les besoins croissants des populations en matière d'éducation. Les parents ne peuvent supporter l'effort financier pour scolariser leurs enfants. Depuis 1980, les effectifs scolaires baissent dans certains pays, phénomène qui tend à se généraliser et à s'aggraver.

Au Togo, de 506 788 élèves, en 1980-1981, les effectifs de l'enseignement primaire baissent jusqu'à 454 209 élèves, en 1984-1985 (LANGE, 1991 :88) ; cette baisse touche les six cours. Face au nombre croissant de chômeurs lettrés, l'école perd de son prestige ; elle ne prépare plus des « cols-blancs » et des fonctionnaires comme dans les années soixante ; ce phénomène se traduit par une absence de motivation chez les jeunes scolarisés. Les parents privilégient les formations pratiques dans le secteur informel ; un apprenti maçon, ou tailleur, après trois ou six mois d'apprentissage, peut non seulement devenir indépendant mais source de revenu pour les parents.

L'avenir des systèmes éducatifs pose un autre problème aux dirigeants africains ; faut-il continuer à investir dans l'éducation du plus grand nombre, accroître la sélectivité pour une minorité ou poursuivre la formation des chômeurs ?

CONCLUSION

Les États africains manquent parfois des compétences nécessaires à la mise en valeur de leurs ressources naturelles et à la gestion de leur économie ; ils doivent les acquérir par la formation. Les pays développés ont atteint leur stade actuel grâce à l'innovation technologique et aux découvertes scientifiques ; pour profiter de ces acquis, les États africains doivent d'abord former des techniciens capables de les adapter à leurs conditions de développement.

Pour intégrer les systèmes éducatifs africains aux stratégies et aux politiques de développement économique et social, il faut répondre à la question : quelle éducation, pour quels types de société et de développement ?

L'éducation et la formation des citoyens doivent devenir des facteurs de développement et non demeurer des freins ; atteindre cet objectif impose de réformer les systèmes scolaires, les programmes et les méthodes pédagogiques ; la nouvelle école africaine formera des techniciens et des scientifiques mais aussi des producteurs et des artisans ; les citoyens doivent s'y préparer à la vie active et non y obtenir un diplôme en seule vue de devenir salariés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIN (S.), 1975. – « Quelle éducation pour quel développement ? », *Perspectives*, vol. V, n° 1, Paris.
- AYASSOU (K.V.), 1978. – *Peut-on élaborer une réforme de l'éducation à l'aide d'une enquête par sondage : analyse de la réforme de l'éducation au Togo*, Paris, univers. Paris-VIII (th. doct. 3^e cycle, sci. de l'éducation).
- BRIVIE, 1933. – *Circulaire du 3 mai 1933 - AOF*.
- ERNY (P.), 1974. – *L'enseignement au Rwanda*, Tiers-Monde, Paris.
- FOUGEYROLLAS (P.), 1968. – *Où va le Sénégal ?*, Paris, éd. Anthropos.
- GAUTIER (H.), 1931. – *Congrès International sur l'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, Paris.
- LANGE (M.-F.), 1991. – *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : Bilan et perspectives*, Les dossiers de l'Unité de recherche démographique, Lomé, université du Bénin, 174 p.
- PONTY (W.), 1908. – *Situation générale de l'AOF l'année 1908*, Imprimerie du gouvernement Générale Gorée.
- ROUME, 1924. – *Journal Officiel de l'AOF*, mai.

CRISE ÉCONOMIQUE ET DÉSCOLARISATION EN AFRIQUE SUB-SAHARIENNE LE CAS DU TOGO

Marie-France LANGE *

Les systèmes scolaires africains connaissent un développement spectaculaire de 1960 à 1980, souvent qualifié d'« explosion scolaire » – le taux annuel moyen de croissance des effectifs scolaires s'élève à 8,2 % au niveau primaire et à 13,2 % au secondaire (UNESCO, 1988). Le début des années quatre-vingt annonce l'arrêt de cette évolution et l'entrée dans une période de crise, caractérisée par la stagnation des effectifs scolaires, voire leur diminution dans nombre de pays ; le Togo semble le plus atteint par ce phénomène : le taux de scolarisation primaire, de 72 % en 1980-1981, tombe à 52 % en 1984-1985 (évolution bien réelle, car les statistiques scolaires togolaises sont considérées comme les plus fiables d'Afrique).

La déscolarisation est l'expression conjuguée de la désaffection pour l'école et de la faiblesse des investissements éducatifs de l'État face à la forte croissance démographique. La récession scolaire trouve sa source dans les difficultés économiques et financières que connaît le pays depuis 1980 ; il est donc nécessaire de mettre en relation l'évolution économique avec les transformations subies par l'école pour saisir le sens de la crise actuelle de l'école africaine et poser les bases d'une réflexion plus large sur les rapports entre systèmes scolaires et politiques économiques.

1. CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE

1.1. Les origines

L'histoire du système scolaire togolais reste constamment liée à l'histoire économique ; tout au long de la colonisation allemande (1884-1914), les progrès dans le domaine scolaire dépendent de l'évolution du système économique ; ainsi les courbes de la progression scolaire et de la progression économique sont-elles parallèles (ADICK, 1981) : le nombre d'élèves croît ou décroît dans les mêmes

* Sociologue, Orstom.

proportions que les indicateurs économiques retenus (chiffres du commerce international, de l'autofinancement de la colonie, des impôts directs, etc.). La période française est marquée par la même tendance : les effectifs scolaires s'effondrent durant la crise économique de 1928-1933 (LANGE, 1991-a), puis connaissent des hausses régulières de 1945 à 1960.

Cette relation entre croissance économique et développement du système scolaire n'est pas spécifique au Togo ; en fait, les systèmes scolaires, dès leur mise en place, sont étroitement dépendants des conditions économiques des différentes régions ; durant l'époque coloniale, il s'agit à la fois de freiner la demande scolaire, pour que le coût de l'enseignement n'excède pas les possibilités budgétaires des colonies, et d'assurer la formation de base d'un certain nombre d'employés subalternes, nécessaires au fonctionnement de l'administration et des entreprises européennes. L'objectif principal demeure le développement économique et les investissements utiles à une économie de traite priment toujours les investissements éducatifs. L'avènement de l'ère des Indépendances transforme profondément les relations entre système économique et système scolaire ; le développement de la scolarisation devient un objectif en lui-même et il n'est plus entièrement soumis aux contraintes économiques et financières ; à l'opposé des gouvernements coloniaux, qui pensaient l'école en terme de coût, les dirigeants africains posent comme postulat qu'elle est source de richesse économique ; l'école devient pour deux décennies (1960-1980) « le moteur du développement » (LANGE, 1991-b).

1.2. Économie de rente et scolarisation : les limites

C'est sur ces bases que le système scolaire togolais se développe très rapidement, à partir de 1960, il comprend :

- les jardins d'enfants (enseignement préscolaire pour les enfants de trois à cinq ans) ;
- le premier degré (primaire) comporte six classes, cours préparatoires première (CP1) et deuxième année (CP2), cours élémentaires première (CE1) et deuxième année (CE2), cours moyen première (CM1) et deuxième année (CM2) ; l'examen final est le Certificat de fin d'études de l'enseignement du premier degré (CEPD) ;
- le deuxième degré avec quatre classes, sixième, cinquième, quatrième, troisième, l'examen final est le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ;
- le troisième degré est composé de trois classes, seconde, première, terminale, l'examen final est le Baccalauréat ;

- le quatrième degré (université, instituts supérieurs) ;
- l'enseignement professionnel et technique.

L'action cumulée de deux phénomènes rend possible cette scolarisation accrue ; le premier est le brusque accroissement de la demande en éducation (les écoles « clandestines », créées sur l'initiative des populations, se multiplient et sont bientôt reconnues par les pouvoirs publics) ; le second est la volonté des autorités de développer la scolarisation, considérée comme nécessaire à la construction du jeune État indépendant.

TABLEAU I

Effectifs scolaires au Togo selon les enseignements de 1960 à 1980

Année	Enseignement primaire	Deuxième et troisième degrés	Enseignement technique
1959-1960	87 300	2 160	600
1970-1971	228 505	19 746	2 506
1980-1981	506 788	125 122	6 836

Source : *Statistiques scolaires.*

La progression des effectifs entre 1960 et 1980 (tabl. I) est spectaculaire, tout particulièrement dans les enseignements des deuxième et troisième degrés, presque inexistants au moment de l'Indépendance ; en fait, c'est surtout au cours des années soixante-dix que les enseignements secondaires et supérieurs enregistrent une croissance rapide ; l'enseignement primaire connaît, quant à lui, des progrès constants et, en 1980-1981, le taux de scolarisation atteint 72,1 % ; le projet d'une scolarisation primaire proche de 100 % ne paraît plus relever de l'utopie.

L'histoire du système scolaire reste liée à l'histoire économique du pays ; de 1960 à 1973, le système éducatif, à l'instar des différents secteurs de l'économie, se développe de façon régulière sans que des changements de structure interviennent. En 1974, le développement de l'exploitation du phosphate et sa nationalisation (création de l'Office togolais des phosphates) permettent au Togo de s'engager dans un vaste programme d'industrialisation (aciérie, raffinerie de pétrole, cimenterie, etc.) ; la hausse spectaculaire des cours du phosphate provoque cette soudaine richesse qui éveille des espoirs d'indépendance économique. Le Togo, qui s'estime libéré des contraintes internationales, décide alors l'ambitieuse et coûteuse réforme scolaire qui coïncide avec les grands investissements industriels. La réforme de l'enseignement est décrétée en 1975 et les fondements de l'École nouvelle sont énoncés.

La création de nouvelles structures éducatives marque la volonté de l'État de scolariser une plus large masse d'élèves et notamment l'ensemble des enfants âgés de trois à quinze ans. Différentes mesures sont alors décidées, dont le passage automatique entre certains cours à l'intérieur du premier degré qui devrait permettre d'intégrer un plus grand nombre d'enfants dans l'enseignement primaire pour éviter la surcharge des classes ; en fait, cette décision n'est jamais appliquée. Pour permettre une plus grande fluidité des effectifs scolaires et faciliter l'accès à l'enseignement secondaire, d'autres mesures sont prises :

- suppression des concours d'entrée en classe de sixième et de seconde ;
- non-obligation de posséder le Certificat de fin d'études de l'enseignement du premier degré (CEPD) ou le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) pour accéder aux degrés supérieurs ;
- suppression du probatoire, première partie du baccalauréat.

Toutes ces mesures, inspirées par les politiques scolaires qui prônent le passage automatique, permettent à de nombreux élèves l'accès au second puis au troisième degré ; elles entraînent une démocratisation certaine du système scolaire.

La réussite de cette politique est due incontestablement à l'effort de l'État, dans le domaine des infrastructures (construction d'écoles, de collèges, de lycées) et dans celui du personnel enseignant (nombreux recrutements, formation continue) ; le budget des ministères de l'Éducation s'élève à 9,4 milliards de francs CFA (17 % du budget de l'État) en 1977, à 14,4 milliards de francs CFA (19 % du budget de l'État) en 1983 et à 16,9 milliards de francs CFA (19 % du budget de l'État) en 1986 ; les réalisations sont d'autant plus importantes qu'un consensus s'établit entre l'État et les parents qui souhaitent le développement de la scolarisation.

À l'instar de la plupart des pays africains (Congo, Côte-d'Ivoire, Nigeria, etc.), le Togo croit alors pouvoir financer l'expansion de la scolarisation à partir d'une économie de rente, censée favoriser l'essor économique qui fournira les emplois aux sortants du système scolaire. Très vite, en réalité, la production d'élèves issus des enseignements secondaire et supérieur est nettement supérieure aux besoins de l'économie. Contrairement au postulat émis, les « instruits » ne sont pas « le moteur du développement » mais doivent être intégrés dans une fonction publique en croissance continue. Ce modèle, tout en s'essouffant progressivement, fonctionne jusqu'à la fin des années soixante-dix ; cependant, malgré des difficultés économiques et financières croissantes, le processus de développement de la scolarisation semble irréversible.

2. CRISE ÉCONOMIQUE ET DÉSCOLARISATION

2.1. Le phénomène de déscolarisation au Togo

En 1981-1982, à la surprise générale, on enregistre pour la première fois depuis l'Indépendance une baisse des effectifs dans l'ensemble du système scolaire, du premier au quatrième degré ; ce phénomène, que nous avons dénommé « déscolarisation » (LANGE, 1984), est dû à la diminution des entrées (non-scolarisation des enfants) et à l'augmentation des abandons en cours d'étude ; il est donc différent de la déperdition scolaire qui, bien que très importante au Togo, n'a jamais remis en cause le développement de la scolarisation ; ainsi la déscolarisation s'exprime-t-elle crûment par la chute du taux de scolarisation (tabl. II).

TABLEAU II
Évolution du taux de scolarisation * dans le primaire togolais
de 1975-1976 à 1984-1985

Année	Taux	Année	Taux
1975-1976	59,9	1980-1981	72,1
1976-1977	63,7	1981-1982	68,4
1977-1978	66,0	1982-1983	63,1
1978-1979	69,1	1983-1984	55,5
1979-1980	71,0	1984-1985	52,6

* Pourcentage rapporté à la population scolarisable âgée de 5 à 14 ans.
Source : LANGE, 1991-a, tabl. 37.

Il s'agit donc bien d'un phénomène nouveau, auquel il convenait de trouver une nouvelle appellation. D'aucuns ont souhaité le dénommer « dépopulation scolaire » ; la connotation de ce terme sous-entend un phénomène purement démographique ; à l'évidence, ce n'est pas le cas au Togo, où la population scolarisable ne cesse de croître. Un autre terme, la « désertion scolaire », souvent employé par les pouvoirs publics (*La Nouvelle Marche* du 20 septembre 1986), exprime très clairement le refus de l'école ; sa connotation morale trop forte implique un jugement de valeur. En revanche, le terme « déscolarisation » correspond au phénomène, dans le sens où l'école est moins présente au sein de la société ; ce sens rejoint celui utilisé par Ivan ILLICH (1971), sans toutefois comporter les jugements ou l'idéologie véhiculés par cet auteur ; il ne s'agit ni de prôner la « scolarisation » de la société ni sa « déscolarisation » ; nous nous contentons de décrire, d'analyser et de comprendre un phénomène qui secoue l'édifice scolaire et la société togolaise de 1980 à 1986 ; il s'agit de savoir comment

et pourquoi chutent les effectifs scolaires, de mettre en évidence le rôle de l'État et celui des différents acteurs sociaux (parents d'élèves, enseignants), de saisir le processus de déscolarisation dans sa totalité.

2.2. L'évolution des effectifs scolaires

À la rentrée 1981-1982, le phénomène de déscolarisation affecte l'ensemble du système scolaire, soit les quatre degrés, ainsi que les enseignements technique et professionnel (tabl. III).

TABLEAU III
Évolution des effectifs scolaires selon les enseignements
entre 1980-1981 et 1984-1985 (Togo, public et privé)

Enseignement	Variation	
	Absolue	En pourcentage
Premier degré	-52 579	-10,4
Deuxième degré	-34 035	-31,4
Troisième degré	-5 342	-32,0
Technique	-1 878	-27,5
Professionnel	-1 604	-76,2
Quatrième degré	-112	-2,6
Total	-95 550	-14,8

Source : tabl. IV, *infra*.

En quatre ans, l'enseignement perd près de 100 000 élèves, soit 15 % des effectifs (tabl. III) ; le recul réel de la scolarisation est plus important puisque durant cette période le taux d'accroissement annuel de la population est évalué à 2,9 % ; de plus, l'accroissement du nombre de redoublants entre 1980-1981 et 1984-1985 tend à augmenter les effectifs et masque la récession scolaire. Elle n'affecte pas les différents degrés avec la même intensité ; ainsi l'enseignement primaire subit-il une baisse de 10 % ; les deuxième et troisième degrés connaissent des baisses de 31 % et 32 %, l'enseignement technique de 27 % ; l'enseignement professionnel, dont différentes formations préparent à des emplois publics, s'effondre du fait de l'arrêt des recrutements et de la fermeture de certaines écoles (auxiliaires médicaux, assistants sanitaires, etc.) ; enfin, le quatrième degré, quoique faiblement atteint, n'échappe pas non plus à la déscolarisation.

La diminution du nombre d'élèves se poursuit sur quatre années consécutives, de 1981-1982 à 1984-1985 ; à partir de 1985-1986, les effectifs remontent légèrement, à l'exception de l'enseignement professionnel qui subit une nouvelle

baisse (tabl. IV). Cependant, cette remontée des effectifs ne permet pas d'atteindre le taux de scolarisation primaire de l'année 1980-1981 et, au vu des conditions actuelles de scolarisation, il faudra attendre encore plusieurs années pour retrouver le niveau de scolarisation du début des années quatre-vingt.

TABLEAU IV
Évolution des effectifs scolaires entre 1978-1979 et 1988-1989 au Togo

Année	Premier degré	Deuxième degré	Troisième degré	Technique	Professionnel	Quatrième degré (*)	Ensemble
1978-1979	458 104	95 008	10 762	6 821	1 157	3 007	575 219
1979-1980	484 274	106 090	13 711	6 787	1 864	3 430	616 156
1980-1981	506 788	108 450	16 672	6 839	2 105	4 345	645 199
1981-1982	498 639	108 251	14 674	5 785	1 860	4 131	633 340
1982-1983	492 329	101 003	11 858	4 893	1 653	3 833	615 569
1983-1984	457 376	84 075	11 866	4 822	1 425	3 734	563 298
1984-1985	454 209	74 415	11 330	4 961	501	4 233	549 649
1985-1986	462 858	79 874	11 735	5 176	335	5 055	565 033
1986-1987	511 009	78 071	14 218	5 708	473	6 035	609 479
1987-1988	527 853	93 911	14 646	6 356	477	6 972	650 215
1988-1989	569 388	87 558	16 277	5 956	527	7 144	686 850

* Étudiants inscrits au Togo, y compris les étrangers ; sont exclus les étudiants togolais à l'étranger et les étudiants inscrits aux cours de capacité en droit.

Source : Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE).

2.3. Les aspects de la déscolarisation

2.3.1. Selon les préfectures

Cependant le pays n'est pas affecté de façon uniforme par la baisse des effectifs ; *a priori*, on aurait pu penser que les régions traditionnellement moins scolarisées seraient les plus atteintes par la baisse des effectifs que celles qui sont scolarisées de longue date ; en fait, il n'y a pas de corrélation entre l'intensité de la déscolarisation et le niveau de scolarisation ; certaines préfectures sous-scolarisées (comme Tône, Oti ou Kéran) ne subissent que de légères baisses, tandis que d'autres (Bassar, par exemple) se trouvent à la tête des plus déscolarisées ; de même, les préfectures les plus scolarisées réagissent de façons diverses ; notons aussi qu'elles ne connaissent pas le début de la déscolarisation la même année, et qu'elles ne subissent pas le phénomène durant la même période (fig. 1 et 2).

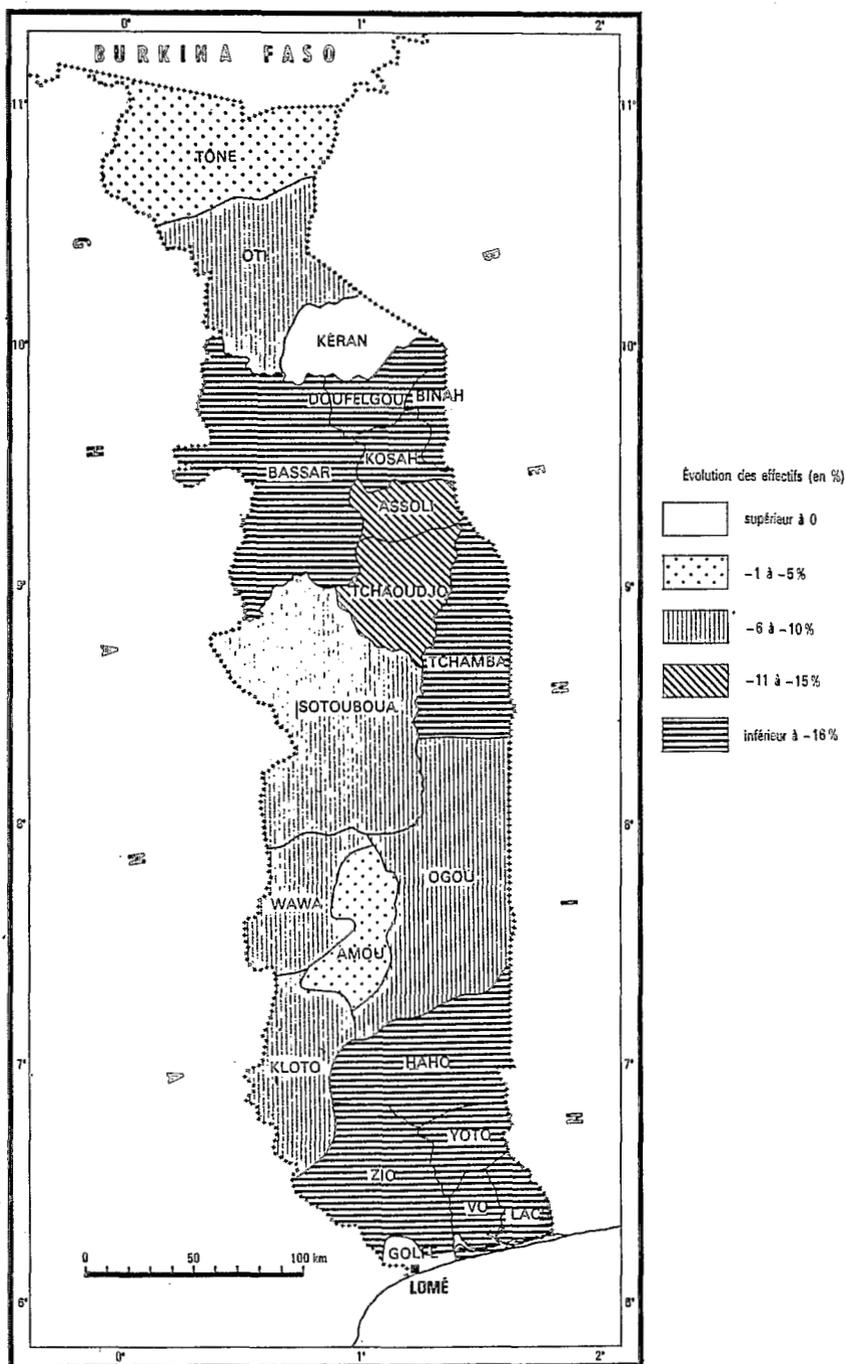


FIG. 1.- Évolution des effectifs du premier degré au Togo par préfecture entre 1980-1981 et 1984-1985.

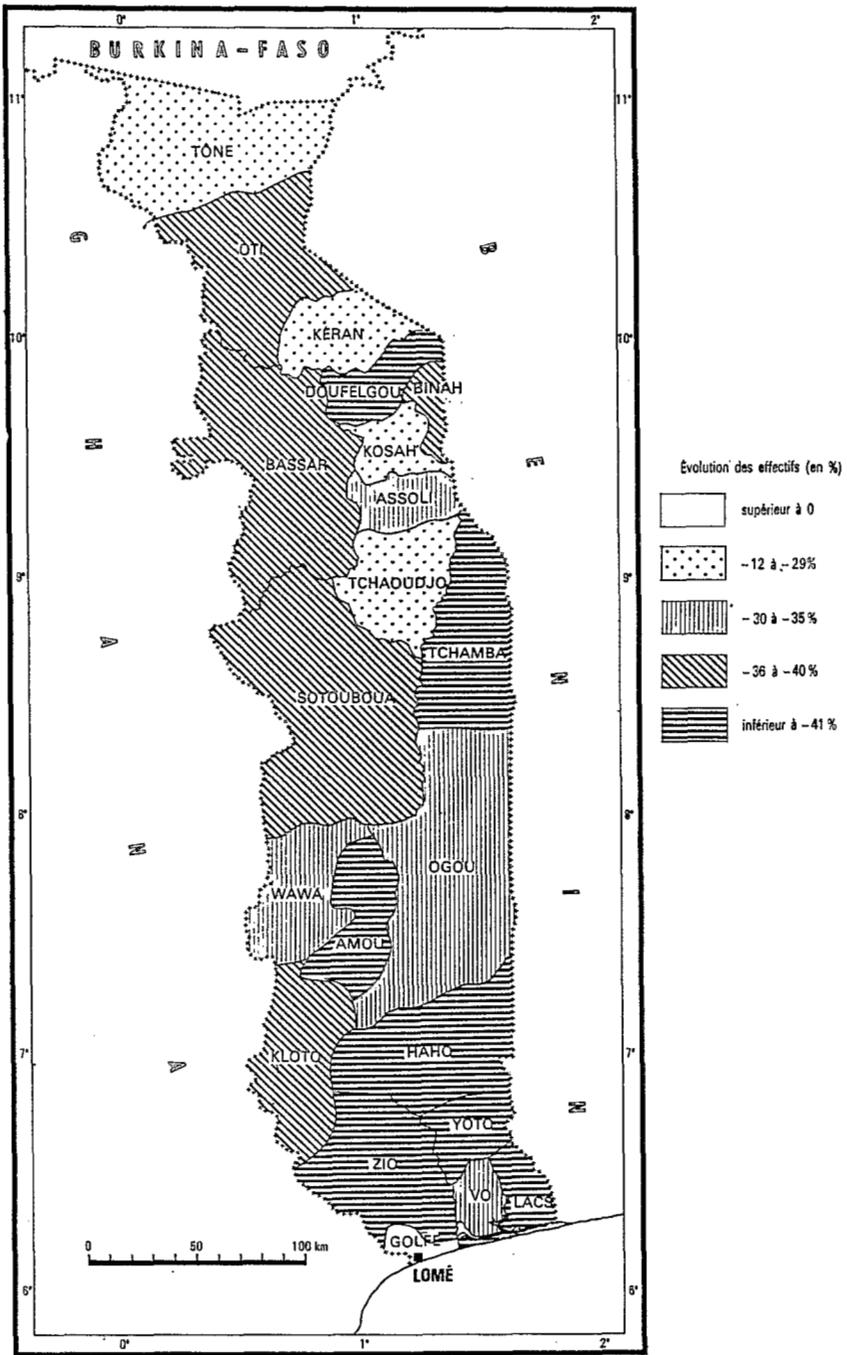


FIG. 2.- Évolution des effectifs du deuxième degré au Togo par préfecture entre 1980-1981 et 1984-1985.

Face au refus de l'école les régions à forte tradition scolaire ne se différencient pas des régions sous-scolarisées ; peut-être parce que les raisons de ce refus ne se situent pas à l'intérieur du système scolaire mais sont, en quelque sorte, les réponses aux conditions économiques, toutes les préfectures connaissent une baisse de la fréquentation scolaire dont l'intensité n'est pas liée à l'histoire scolaire des régions.

2.3.2. Selon la catégorie d'enseignement (public/privé)

Rappelons tout d'abord que l'enseignement privé a toujours tenu une place importante au Togo ; à la fin de la période allemande, 97 % des élèves sont scolarisés dans le privé confessionnel. Pays sous mandat, puis sous tutelle, le Togo peut conserver, sous la colonisation française, un secteur scolaire privé imposant. À l'Indépendance, 45 % des élèves du primaire et 65 % de ceux du secondaire relèvent du secteur privé ; mais, dès cette époque, l'effort scolaire considérable de l'État togolais marginalise progressivement le secteur privé, qui ne peut concurrencer les investissements publics qui s'amplifient au cours des années soixante-dix. Les effectifs du public, qui croissent plus rapidement que ceux du privé, réduisent la part de ce dernier jusqu'en 1980 (tabl. V).

TABLEAU V
Proportion des effectifs du privé dans le système scolaire togolais
selon les degrés de 1960-1961 à 1988-1989

Années	Premier degré	Deuxième degré	Troisième degré
1960-1961	45	65 *	
1970-1971	34	39	37
1978-1979	25	11	16
1979-1980	25	9	16
1980-1981	24	10	18
1981-1982	24	11	24
1982-1983	23	11	22
1983-1984	23	11	22
1984-1985	22	13	20
1985-1986	23	11	23
1986-1987	23	11	22
1987-1988	23	12	23
1988-1989	24	13	24

* Ce pourcentage concerne les 2^o et 3^o degrés confondus.
Source : Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE)

À partir de 1978-1979, date du début des difficultés financières, on observe un ralentissement de cette évolution et même une inversion de la

tendance pour le troisième degré. De l'hypothèse que l'enseignement privé progresse plus rapidement que le public lorsque l'offre scolaire de l'État devient insuffisante et de la répartition des élèves selon la catégorie d'enseignement durant la période de crise, on déduit que l'État togolais ne semble pas responsable de la chute des effectifs des premier et deuxième degrés ; en revanche, l'augmentation de la part du privé dans le troisième degré indique la volonté gouvernementale de restreindre le nombre de lycéens (par des mesures sélectives, comme nous le verrons ultérieurement) et le rejet de cette politique par un certain nombre d'élèves qui préfèrent migrer vers le privé.

Enfin, compte tenu des difficultés matérielles croissantes (classes surchargées) et de la réorientation de la politique scolaire, il est possible que la part du privé progresse ces prochaines années ; les résultats de l'année 1988-1989 semblent annoncer cette nouvelle tendance que confirme le nombre important d'autorisations accordées pour l'ouverture d'écoles privées en 1989-1990 et en 1990-1991. Cependant, il serait vain d'espérer résoudre le problème posé par la déscolarisation grâce à cette politique scolaire, prônée par la Banque mondiale, qui repose sur le désengagement de l'État au profit de l'initiative privée ; la part du privé peut croître sans que les taux de scolarisation primaire en soient affectés, c'est du moins ce qu'on observe en 1988-1989.

2.3.3. Selon le sexe

Quelle est l'incidence de la déscolarisation sur la fréquentation scolaire par sexe : les filles sont-elles plus déscolarisées que les garçons ?

Depuis l'Indépendance, la croissance des effectifs féminins dans l'enseignement primaire est supérieure à celle des effectifs masculins. Le rapport filles/garçons croît encore, durant les deux premières années de la période de déscolarisation, jusqu'en 1982-1983 (tabl. VI), les filles continuent de bénéficier de l'effet de rattrapage en cours. À partir de 1983-1984, le rapport filles/garçons se dégrade jusqu'en 1987-1988, où une légère remontée s'amorce. L'interprétation de ces variations doit tenir compte des interventions gouvernementales ; en effet, la proportion des filles s'amenuise de 1983-1984 à 1986-1987, au moment où l'État intervient énergiquement pour contrecarrer la chute des effectifs dans le primaire. Or, nous avons pu constater sur le terrain que les recrutements forcés, opérés par les autorités, ne concernent que les

garçons (non pas en raison d'une politique scolaire sciemment sexiste, mais simplement pour ménager des oppositions traditionnelles); lorsque les recrutements forcés cessent (en 1987-1988), la proportion des filles dans l'enseignement primaire augmente. Il semble bien que la baisse de la présence féminine soit autant due aux décisions administratives qu'aux choix délibérés des parents; l'analyse régionale permet de confirmer cette hypothèse: les préfectures où les recrutements forcés étaient les plus nombreux connaissent les plus fortes variations du rapport filles/garçons. Il n'en reste pas moins que la percée scolaire des filles a été remise en cause par le phénomène de déscolarisation, puisque le nombre de filles pour 1 000 garçons de 1988-1989 est inférieur à celui de 1980-1981.

TABLEAU VI

Nombre de filles pour 1 000 garçons dans l'enseignement du premier degré togolais de 1973 à 1980 (public et privé)

Années	Filles pour 1 000 garçons	Années	Filles pour 1 000 garçons
1973-1974	492	1981-1982	649
1974-1975	507	1982-1983	654
1975-1976	532	1983-1984	642
1976-1977	557	1984-1985	628
1977-1978	585	1985-1986	621
1978-1979	611	1986-1987	620
1979-1980	627	1987-1988	629
1980-1981	643	1988-1989	633

Source : Direction générale de la planification de l'éducation

2.4. Les raisons de la déscolarisation

Indépendamment des inégalités mentionnées (par préfecture, selon la catégorie d'enseignement ou le sexe de l'élève), le phénomène de déscolarisation atteint l'ensemble du territoire togolais. De ce fait, nous avons émis l'hypothèse qu'une ou plusieurs causes communes se trouvaient à l'origine de la baisse des effectifs scolaires; nous nous sommes tout d'abord demandé qui, de l'État ou des familles, avait provoqué la déscolarisation.

En effet, la scolarisation des enfants dépend de deux facteurs. Le premier, l'offre en éducation, correspond aux capacités d'accueil des infrastructures (nombre d'écoles, de classes, de cours), du personnel enseignant disponible et de l'organisation scolaire choisie (nombre d'élèves par classe, politique de

rétenion ou de sélection scolaire, classes à simple ou double vacation); les options retenues expriment la politique scolaire de l'État. Le second facteur correspond à la demande en éducation et dépend du comportement des familles face à l'école; la demande peut être spontanée, et résulter de la volonté des familles d'envoyer leurs enfants à l'école, ou forcée, par l'application d'une législation qui rend l'école obligatoire.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, l'État n'a jamais souhaité réduire les effectifs; durant la période 1980-1984, les investissements destinés aux infrastructures scolaires continuent de progresser et le nombre d'enseignants est en légère augmentation; ainsi avons-nous pu noter, lors des enquêtes dans les écoles, la ferme volonté des pouvoirs publics de maintenir ouvertes les écoles dont les élèves désertaient les cours (des recrutements forcés ont alors lieu dans les régions les plus touchées par la baisse de la fréquentation scolaire). Pour les deuxième et troisième degrés, le rétablissement des mesures sélectives à l'entrée et au cours de ces cycles favorise la chute des effectifs, dont l'importance ne peut cependant pas être imputée à ces seules mesures; ici aussi, les parents ou les élèves expriment leur refus de l'école; l'augmentation des taux d'abandon, y compris dans les classes qui ne sont pas des classes d'examen (par exemple au CE2 ou en quatrième), corrobore cette affirmation. La baisse des effectifs du premier degré est essentiellement due au refus de l'école; celle des deuxième et troisième degrés résulte des effets conjugués de ce refus et des mesures sélectives de l'État, ce qui accroît la récession scolaire.

Pour que ce refus de l'école se développe sur l'ensemble du territoire, il faut que tout le pays soit atteint par la même conjoncture; or, les événements marquants des années quatre-vingt se situent dans le revirement spectaculaire de la politique de l'État, tant économique que scolaire. De nouvelles réglementations scolaires tendent à remettre en cause les principes de la réforme de 1975; les différents barrages dans les enseignements secondaires et supérieurs sont rétablis (obligation de posséder le CEPD pour l'entrée en classe de sixième, le BEPC en seconde, rétablissement du concours d'entrée en seconde et du probatoire, clause d'âge instituée pour l'accès au troisième degré). Ces mesures n'expliquent pas la baisse des effectifs de l'enseignement primaire; il semble bien que la politique d'austérité économique soit à l'origine du phénomène de déscolarisation; en effet, à la période d'euphorie de l'économie togolaise (1974-1980), succède une période de restriction

budgetaire dès 1979 (SCHWARTZ, 1984) ; on note alors un ralentissement des inscriptions au cours préparatoire première année à la rentrée de 1979-1980, et la baisse des effectifs scolaires en 1981-1982 s'amplifie jusqu'en 1985-1986. L'année 1982 apparaît décisive pour le changement en train de s'opérer ; les choix du Togo en faveur d'industries lourdes et du développement d'un secteur industriel étatique s'avèrent désastreux ; ils accroissent la dette de l'État dans de telles proportions que l'intervention du Fonds monétaire international (FMI) devient nécessaire ; les mesures de rigueur économique décidées vont avoir un impact dramatique sur la situation de l'emploi. Les effectifs de la fonction publique (qui représentent 50 % des emplois du secteur moderne) passent de 41 895 employés en 1981 à 32 798 en 1986 ; de même, l'emploi dans le secteur privé régresse dès 1979 (SCHWARTZ, 1982) ; des milliers de jeunes collégiens, lycéens ou étudiants se trouvent dorénavant sans espoir de trouver un emploi, avec ou sans diplôme.

Le chômage des jeunes et l'absence de recrutements dans la fonction publique est le motif essentiel et toujours évoqué du refus de l'école (quelle que soit la région) au cours des recherches que nous avons menées. La remontée des effectifs de l'enseignement primaire à partir de 1985-1986 ne se réalise qu'en raison des recrutements forcés qui ne remettent pas en cause la désaffectation pour l'école ; les dernières statistiques scolaires connues indiquent d'ailleurs une stagnation de la scolarisation primaire, puisque la hausse enregistrée entre 1986-1987 et 1987-1988 est égale à la croissance démographique. Quant à la hausse de l'année 1988-1989, elle est révélatrice des problèmes que connaît le système scolaire ; dans le primaire, l'effectif des élèves croît de 41 535 élèves, soit 7,9 % de plus que l'année précédente, mais le nombre d'écoles n'augmente que de 1,7 %, celui des classes de 1 %, et enfin, celui des enseignants de 2 %. Le nombre des redoublants passe de 163 139 à 211 183, soit un accroissement de 48 044, supérieur à celui des effectifs ; l'augmentation du nombre d'élèves ne permet pas d'améliorer le taux de scolarisation, puisque les effectifs sont artificiellement augmentés par les redoublants. L'enseignement du second degré présente une situation guère plus brillante ; entre 1987-1988 et 1988-1989, la chute des effectifs y est de 6,8 %, tandis que le nombre des redoublants s'accroît de 32,6 %.

Au mauvais fonctionnement de l'institution scolaire s'ajoutent d'autres problèmes tels que l'augmentation importante du nombre d'élèves par classe ou le désengagement accru de l'État (en 1988-1989 plus de 1 000 classes ont

fonctionné avec des maîtres recrutés et payés par les parents d'élèves) ; dans les conditions actuelles de scolarisation, on ne peut espérer juguler le phénomène de déscolarisation.

CONCLUSION : QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉCOLE AFRICAINE ?

Les conséquences de la déscolarisation

Le phénomène de déscolarisation atteint dorénavant un grand nombre de pays africains (Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo, etc.) et laisse les gouvernements sans réponse adéquate ; s'il est certes encore trop tôt pour mesurer toutes les conséquences de la déscolarisation, on peut néanmoins dégager certains faits significatifs.

Tout d'abord, le recul de la scolarisation se confirme dans un grand nombre de pays ; c'est dire que les importants progrès réalisés de 1960 à 1980 sont remis en cause par les années de déscolarisation ; nous sommes loin aujourd'hui des objectifs fixés lors de la Conférence d'Addis-Abeba et de l'enthousiasme des premières réformes scolaires africaines, qui envisageaient la scolarisation primaire universelle dès le début des années quatre-vingt ; cet objectif n'est-il pas devenu un mythe ?

Le refus de l'école, ainsi brutalement exprimé, indique un changement de comportements des familles ; jusqu'à présent, l'enseignement primaire était perçu comme le palier à franchir pour atteindre l'enseignement secondaire, lequel permettrait l'embauche dans le secteur moderne. Partout, le volume de l'emploi se rétrécit, du fait de la régression du nombre de postes dans le secteur privé moderne et du « dégraissage » des effectifs au sein de la fonction publique et du secteur para-public (la baisse du nombre de salariés varie selon les pays de 30 % à 60 % entre 1980 et 1985 selon MBEMBE, 1990) ; aujourd'hui, les jeunes Africains, diplômés ou non, n'ont pratiquement aucune chance de trouver un emploi salarié dans leur pays. L'école n'est plus l'instrument privilégié de la promotion sociale ; elle est de moins en moins appréhendée par les parents comme le moyen le plus efficace de la mobilité sociale, même si dans les zones urbaines de certains pays, la course effrénée aux diplômes se poursuit. Le refus de l'école est l'expression populaire du désaveu de la politique économique des gouvernements ; ainsi la déscolarisation est-elle un indicateur du blocage des sociétés africaines, de la

faillite des États. L'école, qui ne répond plus aux espoirs de promotion sociale, voit son image se modifier et, souvent, se détériorer.

Cette désaffectation pour l'école engendre la recherche d'autres solutions ; d'un côté, les classes aisées poursuivent leur stratégie pour s'emparer du « capital scolaire » (souvent en scolarisant leurs enfants dans des écoles privées ou en Europe) ; de l'autre, les groupes défavorisés, issus des zones rurales ou urbaines périphériques, tentent de reprendre en main un secteur délaissé par l'État ; la multiplication des écoles coraniques (en milieu musulman) constitue un exemple de tentatives populaires pour assurer la socialisation des enfants dans les conditions socio-économiques actuelles. Mais lorsque d'autres solutions éducatives ne sont guère envisageables, la déscolarisation provoque la mise au travail précoce des enfants ; c'est l'une des conséquences, souvent négligée, de la récession scolaire. Prôner la déscolarisation, comme certains chantres du libéralisme le font, ne doit pas faire oublier le sort des « déscolarisés ».

Enfin, la dernière conséquence de la crise actuelle, la perte du pouvoir de décision en matière éducative des États africains, est encore trop récente pour en évaluer la signification. Dorénavant, on constate que la plupart des États sont contraints de faire appel aux bailleurs de fonds (Banque mondiale, coopérations bilatérales) pour financer leur système scolaire ; ils sont donc dépossédés de leur autonomie en matière de politique scolaire et soumis au diktat des bailleurs de fonds.

La remise en cause de l'instruction publique en Afrique

Depuis l'ébauche de la théorie du capital humain, les théories sur les relations entre croissance économique et scolarisation ont beaucoup évolué ; bien que peu incorporées dans le champ scientifique, elles ont fortement influencé, jusqu'à ces dernières années, tant le discours sur l'école (entre autres, au sein des organismes internationaux tels que l'Unesco, l'OUA, etc.) que les réformes scolaires des années 1970-1980. Il est clair que ces thèses s'intégraient parfaitement dans les schémas de développement des deux premières décennies de l'Indépendance ; le postulat du retard économique à combler et l'évolutionnisme économique incitaient à considérer le développement des appareils scolaires comme facteur d'intégration et de croissance.

La crise économique des années quatre-vingt semble remettre en cause les hypothèses émises ; différentes études sur le système scolaire français ont montré que si l'école est « rentable » (pour reprendre le terme de ESTABLET, 1987) en période de croissance économique, il n'en est plus de même en période de crise. PROST (1991), de son côté, démontre l'impasse dans laquelle la politique économique de rigueur a placé l'enseignement secondaire, même dans un pays dit « riche » qui, de surcroît, ne subit pas de croissance démographique importante. Politique de rigueur et développement de la scolarisation sont-ils incompatibles ?

Les programmes d'ajustement structurel (PAS) imposés à l'Afrique ne remettent-ils pas en cause le droit à l'instruction publique ? En ce sens, l'école est un révélateur du fonctionnement des sociétés, et la déscolarisation apparaît comme un phénomène « extra-scolaire », qui trouve sa source hors de l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADICK (Chr.), 1981. – *Bildung und Kolonialisme in Togo*, Wensheim, éditions Beltz, 264 p.
- ESTABLET (R.), 1987. – *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 239 p.
- ILICH (I.), 1971. – *Une société sans école*, Paris, éditions du Seuil, 219 p.
- LANGE (M.-F.), 1984. – *Contribution à l'étude du système scolaire togolais : Première approche du phénomène de déscolarisation*, Lomé, Orstom, 85 p.
- LANGE (M.-F.), 1987. – « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n° 27 : 74-86.
- LANGE (M.-F.), 1988. – « Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences », *Études togolaises de population*, n° 14, URD, Lomé : 152-165.
- LANGE (M.-F.), 1991-a. – *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : Bilan et perspectives*, Les dossiers de l'Unité de recherche démographique, Lomé, université du Bénin, 174 p.
- LANGE (M.-F.), 1991-b. – « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43 : 105-121.
- MBEMBE (A.), 1990. – « L'Afrique noire va implorer », *Le Monde diplomatique*, avril 1990 : 10-11.
- PROST (A.), 1991. – « Pourquoi les lycées ont craqué », *Le Monde de l'éducation*, avril 1991 : 48-50.
- SCHWARTZ (A.), 1982. – *Évolution de l'emploi dans les entreprises togolaises du secteur moderne*, Lomé, Orstom, 14 p.
- SCHWARTZ (A.), 1984. – *Quatre plans quinquennaux de développement au Togo (1966-1985)*, les politiques sectorielles, mythes et réalités, Lomé, Orstom, 24 p.
- UNESCO, 1988. – *annuaire statistique, 1988*, Paris.

ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE TOGOLAIS

1970-1990

Kodjo KOTOKOU *

L'importance de l'éducation dans le développement en fait la principale composante de la dynamique socio-économique (CLOUTIER, 1983). Le gouvernement togolais, par d'énormes efforts budgétaires, a privilégié la formation d'une main-d'œuvre qualifiée pour construire le jeune État.

Cette communication s'appuie sur les statistiques annuelles de la Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE) ; si elles constituent des données fiables pour une analyse diachronique ou synchronique du système scolaire, elles ne permettent pas d'étudier les influences des facteurs socio-économiques. Les dénominateurs auxquels sont rapportés les effectifs scolaires pour le calcul des taux de scolarisation proviennent d'estimations. L'indice retenu est le taux net de scolarisation, rapport de la population scolaire du premier degré à la population scolarisable de la même tranche d'âge.

1. ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION

En mai 1975, la réforme de l'enseignement se fixe comme objectif la scolarisation au primaire de tous les enfants en 1985. Le taux de scolarisation dans le primaire augmente jusqu'en 1980 (72 %) puis baisse jusqu'en 1985 (52 %) et remonte lentement ensuite. En 1990, quinze ans après la réforme, il est de 63 % (LANGE, 1989) ; comparée à celle des années soixante-dix, la situation est cependant meilleure pour l'ensemble du pays comme pour chaque région économique ; l'amélioration est due aux efforts de l'État pour développer les établissements scolaires et à la demande en scolarisation des parents.

Du fait de la crise économique, le secteur public ou parapublic n'offre plus de nouveaux emplois ; l'État prend des mesures pour limiter les effectifs des établissements secondaires et supérieurs et réduire ainsi le chômage des diplômés. Cependant le chômage des sortants restreint la demande en scolarisation et amplifie

* Statisticien-démographe, Unité de recherche démographique, université du Bénin, Lomé.

la diminution des effectifs. La crise économique réduit aussi le revenu des familles ; il leur devient difficile de satisfaire l'investissement supplémentaire représenté par des études secondaires hors du village d'origine ; certains enfants sont ainsi contraints d'abandonner l'école.

Schématiquement, le niveau de scolarisation a tendance à diminuer de la côte vers l'intérieur des terres ; en 1990, le taux net de scolarisation est de 74 % dans la région Maritime, 70 % dans celle des Plateaux, 62 % dans la région du Centre, 53 % dans celle de la Kara et 30 % seulement dans celle des Savanes. L'importance accordée à la scolarisation par les habitants ou les autorités de chaque région maintient ces importantes inégalités, dont l'origine remonte à la période coloniale.

2. LA SOUS-SCOLARISATION FÉMININE

La sous-scolarisation féminine est manifeste ; le rapport de féminité (nombre de filles inscrites pour un effectif de 100 garçons) est très inférieur à 100 dans les trois degrés¹ de l'enseignement (fig. 1).

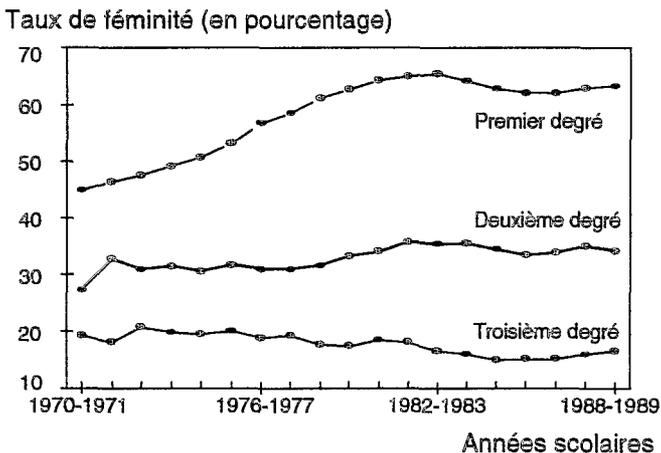


FIG. 1. – Taux de féminité scolaire selon les degrés au Togo de 1970 à 1988.

Le premier degré est le seul à connaître une augmentation régulière de ce rapport de 1970 (45 %) jusqu'en 1981 ; il se stabilise ensuite (63 % en 1989). Dans le deuxième degré, sa stabilité relative remonte à 1971. Dans le troisième degré, sa tendance à la baisse exprime une détérioration de la scolarisation des filles. La

1 – Voir la définition des degrés d'enseignement p. 172-173.

faiblesse de ce rapport dans les deuxième et troisième degrés contribue, au moins partiellement, au maintien du niveau relativement élevé de la fécondité. Toutes les enquêtes sur la fécondité menées en Afrique montrent que si la scolarisation des filles est un des facteurs explicatifs de la baisse de la fécondité, cette relation ne s'observe qu'après dix années d'études au moins.

Jusqu'en 1981, dans les premier et deuxième degrés d'enseignement, la progression annuelle des effectifs est plus rapide chez les filles que chez les garçons (tabl. I) ; ce phénomène de rattrapage de la scolarisation féminine explique l'évolution du rapport de féminité.

TABLEAU I

Taux de progression annuelle (en pourcentage) des effectifs scolaires par sexe et par degré d'enseignement au Togo de 1971-1972 à 1988-1989

Année scolaire	Premier degré			Deuxième degré			Troisième degré		
	Masc.	Fém.	Ens.	Masc.	Fém.	Ens.	Masc.	Fém.	Ens.
1971-1972	12	15	13	20	45	25	22	14	21
1972-1973	12	15	13	15	8	13	27	46	30
1973-1974	6	10	7	20	23	21	21	16	20
1974-1975	5	8	6	32	28	31	21	19	20
1975-1976	8	14	10	33	38	34	29	32	30
1976-1977	7	14	10	28	24	27	21	14	20
1977-1978	5	8	6	19	19	19	15	17	16
1978-1979	7	12	9	19	22	20	19	9	17
1979-1980	5	7	6	10	16	12	28	26	27
1980-1981	4	6	5	2	4	2	16	23	17
1981-1982	-2	-1	-2	-1	4	0	-8	-10	-9
1982-1983	-2	-1	-1	-6	-7	-7	-18	-25	-19
1983-1984	-6	-8	-7	-17	-17	-17	1	-3	0
1984-1985	0	-2	-1	-11	-13	-11	-4	-9	-5
1985-1986	2	1	2	8	5	7	3	4	4
1986-1987	11	10	10	-3	-1	-2	21	22	21
1987-1988	3	4	3	19	23	20	2	7	3
1988-1989	8	8	8	-6	-8	-7	11	15	11

Pour apprécier l'évolution de la scolarisation, il faut aussi analyser la progression des effectifs des non-redoublants uniquement (LOCOH et DOVI-SODEMEKOU, 1986). Dans les premier et deuxième degrés, cette progression est plus forte chez les filles que chez les garçons ; dans le troisième degré, la différence est moins nette (tabl. II).

TABLEAU II

Indice de progression des effectifs des non-redoublants selon le sexe et le degré d'enseignement au Togo de 1970 à 1988 (base 100 en 1970-1971)

Année scolaire	Premier degré			Deuxième degré			Troisième degré		
	Masc.	Fém.	Ens.	Masc.	Fém.	Ens.	Masc.	Fém.	Ens.
1970-1971	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1971-1972	115	121	117	128	158	134	118	106	116
1972-1973	128	133	129	145	167	149	157	181	160
1973-1974	130	142	134	172	203	178	191	216	195
1974-1975	141	158	146	230	262	237	221	268	227
1975-1976	162	191	171	306	363	318	294	355	303
1976-1977	176	222	190	402	461	414	374	423	381
1977-1978	185	240	201	440	506	454	376	460	388
1978-1979	192	259	213	520	627	541	474	504	478
1979-1980	198	274	222	534	672	562	595	617	598
1980-1981	192	272	216	499	635	527	646	728	657
1981-1982	185	263	209	500	689	538	524	606	535
1982-1983	188	268	212	438	601	471	294	288	293
1983-1984	173	243	194	373	497	398	413	389	409
1984-1985	172	234	191	347	441	366	397	367	393
1985-1986	179	246	200	375	494	399	424	396	420
1986-1987	199	271	221	359	462	380	512	484	508
1987-1988	217	297	242	464	640	500	426	748	463
1988-1989	212	295	237	379	478	399	584	576	582

Indépendamment du sexe, la progression des non-redoublants est très conséquente surtout dans les deuxième et troisième degrés ; de 1981 à 1984, le mouvement s'inverse pendant la période de déscolarisation.

Les fluctuations annuelles dépendent des taux de promotion ; exceptionnellement bas à la fin de l'année scolaire 1981-1982 (7 % de la première à la terminale contre plus de 60 % les années précédentes), ils ont entraîné un nombre élevé de redoublants d'où l'indice anormalement bas pour le troisième degré en 1982-1983 (moins de 300 contre plus de 500 les années précédentes).

3. TEMPS MOYEN DE PARCOURS DES DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT

La durée normale des études dans le premier degré est de six années ; avec les redoublements, la moyenne est proche de huit années (tabl. III). Dans le deuxième degré, la durée normale est de quatre années, mais la moyenne se situe autour de cinq. Dans le troisième degré, la moyenne est de quatre années pour obtenir le Baccalauréat au lieu de trois années. L'allongement des durées moyennes révèle une détérioration graduelle du système scolaire dans les deuxième et troisième

degrés. Sur les trois degrés d'enseignement, la durée moyenne est de dix-huit années au lieu de treize normalement. La différence entre garçons et filles n'est pas significative.

Le temps moyen passé dans chaque degré d'enseignement ne rend pas compte des dépenses d'années-éducation pour les enfants qui abandonnent et n'arrivent pas en fin de cycle.

TABLEAU III

Temps moyen de parcours selon le degré au Togo de 1970 à 1988 (en années)

Année scolaire	Premier degré	Deuxième degré	Troisième degré	Du CP1 au Bac
1970-1971	7,7	4,8	3,8	16,3
1975-1976	7,4	4,7	3,7	15,8
1980-1981	7,7	5,1	3,8	16,6
1985-1986	7,8	5,3	4,4	17,6
1988-1989	7,9	5,5	4,6	18,0
Durée normale	6	4	3	13

4. TAUX DE PROMOTION, DE REDOUBLEMENT ET D'ABANDON

Les taux de promotion, de redoublement et d'abandon permettent d'évaluer le fonctionnement du système scolaire. Les statistiques annuelles s'intéressent au statut « nouveau » ou « ancien » de l'élève ; ces taux sont calculés avec l'hypothèse de migrations négligeables.

Quatre périodes d'observation sont considérées :

- les cinq années scolaires avant la réforme de l'enseignement (1970-1971 à 1974-1975) ;
- les cinq premières années scolaires d'exécution du programme de la réforme de l'enseignement (1975-1976 à 1979-1980) ;
- la crise économique et la politique d'ajustement structurel (1980-1981 à 1983-1984) ;
- la relance économique (1984-1985 à 1987-1988).

4.1. Premier degré

Dans le premier degré, les taux de promotion connaissent une relative stabilité au cours des deux premières périodes ; une importante baisse suit en troisième période et une légère reprise en quatrième, sauf au cours préparatoire première année où l'évolution diffère (tabl. IV). Ces variations résultent de celles des taux de

redoublements et d'abandons. En troisième période, les redoublements et les abandons augmentent alors qu'en quatrième période, les redoublements sont toujours importants mais les abandons diminuent.

TABLEAU IV

Taux (en pourcentage) de promotion (P), de redoublement (R) et d'abandon (A) dans le premier degré par classe et par période de 1970 à 1988 au Togo

Années scolaires	CP1			CP2			CE1			CE2			CM1			CM2		
	P	R	A	P	R	A	P	R	A	P	R	A	P	R	A	P	R	A
1970-1975	49	43	8	68	29	3	64	31	5	73	24	3	65	32	3	45	46	9
1975-1980	54	38	8	68	29	3	64	31	5	73	24	3	67	27	6	47	40	13
1980-1984	49	39	12	60	33	7	51	36	13	60	28	12	54	31	15	39	41	20
1984-1988	51	41	8	62	34	4	55	37	8	63	29	8	54	35	11	45	40	15
Moyenne	51	40	9	65	31	4	59	33	8	69	26	5	61	30	9	44	42	14

4.2. Deuxième degré

Dans le deuxième degré, les taux de promotion sont nettement meilleurs que dans le premier, sauf pour la classe de troisième. L'évolution selon les périodes est comparable à celle du premier degré, avec un poids plus important des abandons (tabl. V).

TABLEAU V

Taux (en pourcentage) de promotion (P), de redoublement (R) et d'abandon (A) dans le deuxième degré par classe et par période de 1970 à 1988 au Togo

Années scolaires	Sixième			Cinquième			Quatrième			Troisième		
	P	R	A	P	R	A	P	R	A	P	R	A
1970-1975	75	17	8	80	16	4	76	17	7	37	31	32
1975-1980	70	22	8	75	20	5	70	24	6	26	39	35
1980-1984	57	23	20	59	23	18	48	31	21	16	43	41
1984-1988	61	27	12	69	22	9	47	38	15	31	43	26
Moyenne	67	21	12	72	19	9	64	25	11	28	38	34

4.3. Troisième degré

Dans le troisième degré, en classe de seconde, le taux de promotion est comparable avec celui des trois premières classes du deuxième degré (tabl. VI). La situation se dégrade pour la classe de première en troisième période et pour la

classe de terminale dès la deuxième période ; là encore, en troisième période, les redoublements et les abandons augmentent. En quatrième période, les abandons diminuent fortement, au point d'être moins importants qu'en deuxième période.

TABLEAU VI

Taux (en pourcentage) de promotion (P), de redoublement (R) et d'abandon (A) dans le troisième degré, par classe et par période de 1970 à 1988 au Togo

Années scolaires	Seconde			Première			Terminale		
	P	R	A	P	R	A	P	R	A
1970-1975	72	16	12	50	32	18	56	22	22
1975-1980	67	16	17	59	26	15	32	36	32
1980-1984	60	23	17	39	41	20	16	48	36
1984-1988	64	24	12	49	43	8	38	47	15
Moyenne	67	18	15	49	34	17	36	37	27

5. RÉSULTATS AUX EXAMENS

Les résultats aux examens de fin de cycle permettent également d'apprécier le fonctionnement du système d'éducation. Le Certificat d'étude du premier degré (CEPD) sanctionne le premier degré ; il autorise l'élève de moins de seize ans à s'inscrire dans le deuxième degré. Le Brevet d'étude du premier cycle (BEPC) achève le deuxième degré et donne droit à l'élève de moins de dix-neuf ans de subir un test de poursuite des études. Le Baccalauréat sanctionne le troisième degré.

5.1. Certificat d'étude du premier degré

La courbe de réussite au Certificat d'étude du premier degré (CEPD) suit une évolution en dents de scie (fig. 2). Sur la période d'observation, les résultats de l'année 1986-1987 sont les meilleurs ; ils expliquent probablement le niveau le plus faible observé l'année suivante. Les résultats des garçons et des filles évoluent en phase ; ceux des garçons sont légèrement supérieurs.

5.2. Brevet d'études du premier cycle

Durant la période d'observation, moins de la moitié des candidats obtiennent le Brevet d'études du premier cycle (fig. 2). Le taux de réussite au Brevet d'études du premier cycle connaît trois phases. La première, de 1970 à 1976, se caractérise par une évolution en dents de scie ; la deuxième en décroissance atteint son minimum en 1981-1982 ; la troisième en croissance permet de retrouver un niveau

comparable à la première phase. Comme pour le Certificat d'étude du premier degré, les garçons réussissent mieux que les filles.

Taux de réussite (en pourcentage)

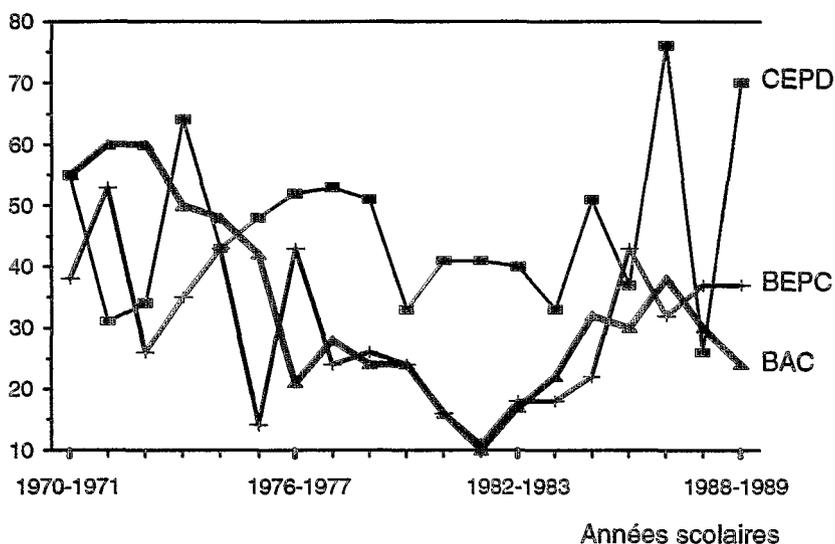


FIG. 2. – Taux de réussite au CEPD, au BEPC et au Baccalauréat au Togo de 1970-1971 à 1988-1989.

5.3. Baccalauréat

Le taux de réussite au Baccalauréat ne cesse de se dégrader de 1971 jusqu'en 1982, où une reprise s'amorce (fig. 2). Contrairement aux examens précédents, les résultats des filles sont meilleurs que ceux des garçons jusqu'en 1977 ; ensuite, ils sont semblables.

6. TABLE DE CHEMINEMENT SCOLAIRE SANS REDOUBLEMENT

Sur une génération d'enfants inscrits au premier cours du premier degré, quelle proportion sort bachelier sans redoublement, en treize ans ? La table de cheminement scolaire décrit l'évolution des effectifs de chaque cours de chaque degré d'enseignement à partir de 10 000 enfants. Pour chaque classe, sont calculés le nombre des promus, celui des redoublants et celui des abandons. La cohorte est suivie sur treize années, durée normale du cycle complet.

TABLEAU VII
Table de promotion scolaire sans redoublement, par sexe

Classe	Garçons			Filles		
	Promus	Redoublants	Abandons	Promus	Redoublants	Abandons
CP1	10 000	4 000	800	10 000	4 000	1 100
CP2	5 200	1 560	156	4 900	1 568	294
CE1	3 484	1 115	209	3 038	1 094	273
CE2	2 160	518	108	1 371	485	117
CM1	1 534	445	92	1 069	353	128
CM2	997	409	119	588	253	112
Sixième	469	94	47	223	58	36
Cinquième	328	59	26	129	31	14
Quatrième	243	58	27	84	24	11
Troisième	158	62	50	49	21	18
Seconde	46	8	7	10	2	2
Première	31	8	4	6	2	1
Terminale	16	8	2	3	1	1
Diplômés	6			1		

Sur 10 000 inscrits de chaque sexe au premier cours du premier degré, 16 garçons et 3 filles (tabl. VII) arrivent en terminale sans connaître l'échec une seule fois et six garçons et une fille obtiennent le Baccalauréat en treize ans. Le rendement réel du système est cependant supérieur puisque le redoublement n'est pas pris en compte ici.

CONCLUSION

Au Togo, le taux net de scolarisation progresse de 46 % en 1970 à 63 % en 1990 ; il atteint 72 % en 1980. L'évolution surtout remarquable chez les filles traduit un phénomène de rattrapage ; malgré cette progression, le rapport de féminité demeure faible et diminue quand le niveau scolaire augmente. De grandes disparités marquent les régions ; le taux de scolarisation varie entre 30 % (région des Savanes) et 74 % (région Maritime).

La rentabilité interne du système scolaire révèle un taux de sélectivité sans cesse croissant expliqué par la conjugaison des indices de redoublement et d'abandon. Le système scolaire togolais produit de moins en moins de diplômés, signe évident de sa dégradation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DGPE (Direction générale de la planification de l'éducation), 1970 à 1989. – *Statistiques Scolaires*, Lomé.
- LOCOH (T.) et DOVI-SODEMEKOU (B. F.), 1986. – *Évolution de la scolarisation au Togo vue à travers les statistiques scolaires (1971-1984)*, Lomé, URD, Études togolaises de population, n° 11, 63 p.
- LANGE (M.-F.), 1989. – *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : Bilan et Perspectives*, Lomé, URD, 174 p.

POLITIQUES SCOLAIRES ET DÉVELOPPEMENT

LE CAS DE LA RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Jean-Louis POUNINGUINZA KIWI *

Le développement économique et social de la République centrafricaine dépend de la capacité de la population à valoriser les richesses du pays. Cette capacité s'acquiert par le biais d'un système éducatif efficace, adapté aux réalités socio-économiques du pays.

À l'Indépendance, le système éducatif hérité du colonisateur en garde les valeurs socio-culturelles, car la formation massive de cadres nationaux est la préoccupation de l'époque.

Depuis la crise pétrolière des années soixante-dix, la République centrafricaine est entrée dans une phase de récession économique ; celle-ci a eu des répercussions directes sur le système éducatif et elle a conduit à un déséquilibre entre l'offre scolaire et la demande, soutenue par une forte croissance de la population scolarisable.

Après une présentation de la politique scolaire, cette communication analyse les caractéristiques du système éducatif et son degré d'adéquation au marché de l'emploi.

1. LA POLITIQUE SCOLAIRE

Depuis l'Indépendance, la République centrafricaine a connu six plans de développement économique et social ; le septième (1992-1996) est en cours d'élaboration ; dans chacun, la variable éducation occupe une place importante. Le plan le plus récent (1986-1990), qui applique les réformes éducatives d'avril 1982, sert de base à l'analyse.

1.1. L'enseignement primaire

Pour l'enseignement primaire, l'objectif du plan quinquennal 1986-1990 est l'augmentation du taux de scolarisation, sans en préciser le niveau souhaité ; une

* Ministère de l'Économie, du Plan, des Statistiques et de la Coopération internationale, Bangui.

telle définition rend difficile l'évaluation de l'effort budgétaire, alors que l'allocation optimale des ressources disponibles est la base d'un plan de développement.

1.2. L'enseignement secondaire

Pour les enseignements secondaires, général et technique, l'objectif est double, réhabilitation de l'enseignement et développement des infrastructures ; cet objectif ne précise pas le nombre d'élèves à scolariser ; en outre, le développement des infrastructures scolaires ne constitue pas un objectif mais une stratégie.

1.3. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur n'a pas retenu l'attention des planificateurs, surtout préoccupés par l'enseignement primaire, véritable goulot d'étranglement du système scolaire.

2. LES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTEME ÉDUCATIF

2.1. L'enseignement primaire

La réforme du système éducatif d'avril 1982 devait favoriser la maîtrise des acquis fondamentaux par l'enfant et l'initier à la technologie et au développement de l'entreprise. Elle devait être appliquée dans le cadre du plan 1986-1990. Malheureusement, le seul changement pour l'enseignement primaire concerne son appellation qui devient le fondamental I, mais l'organisation reste la même avec un cycle de six ans, dans lequel l'enfant entre à l'âge de six ans.

Malgré le souci constant des gouvernements de scolariser le maximum d'enfants, le taux de scolarisation des six à quatorze ans fluctue autour de 50 % ; la situation des filles est encore plus préoccupante puisqu'une sur trois seulement est scolarisée (tabl. I). Pendant la période quinquennale 1986-1990, le taux de scolarisation, loin de se relever, chute de 47 % à 43 %.

La réforme de 1982 augmente à 60 élèves par maître la norme qui était de 50 auparavant. De 1984-1985 à 1988-1989, le nombre moyen d'élèves dépasse celui de la nouvelle norme, sauf pour l'année scolaire 1986-1987 (tabl. I).

En conclusion, les problèmes de l'enseignement primaire sont l'absence de définition des objectifs de la planification et la dégradation des conditions d'enseignement.

TABEAU I
Enseignement primaire en Centrafrique de 1975 à 1988,
taux bruts de scolarisation (en pourcentage) et nombre d'élèves par maître

Année scolaire	Sexe			Nombre d'élèves par maître
	Masculin	Féminin	Ensemble	
1975-1976	62	38	50	71
1976-1977	65	38	52	67
1977-1978	64	38	52	65
1978-1979	63	38	51	62
1979-1980	61	39	50	61
1980-1981	61	38	50	60
1981-1982	63	39	51	61
1982-1983	65	38	52	62
1983-1984	67	41	55	68
1984-1985	70	39	54	83
1985-1986	63	35	49	66
1986-1987	58	35	47	60
1987-1988	66	38	51	63
1988-1989	57	31	43	70

Source : Annuaire des statistiques scolaires, 1988-1989.

2.2. L'enseignement secondaire

TABEAU II
Enseignement secondaire général et public en Centrafrique de 1982 à 1988,
taux bruts de scolarisation (en pourcentage) et nombre d'élèves par maître

Année scolaire	Nombre d'élèves	Taux de scolarisation *	Nombre d'élèves par enseignant
1982-1983	52 155	12	75
1983-1984	53 237	12	82
1984-1985	55 787	12	83
1985-1986	56 941	12	74
1986-1987	44 804	10	68
1987-1988	40 390	9	49
1988-1989	41 949	9	48

* Rapport du nombre d'élèves à la population âgée de 13 à 21 ans.
Source : Annuaire des statistiques scolaires, 1988-1989 et UPP, 1990.

L'enseignement secondaire comprend le secondaire général et le secondaire technique ; il se décompose en deux cycles, un premier cycle de quatre ans et un deuxième cycle de trois ans. Les données disponibles pour le secondaire ne sont

pas aussi détaillées que celles de l'enseignement primaire. Le taux de scolarisation baisse de 12 % en 1986 à 9 % en 1989 (tabl. II) et celui des filles de 6 % à 5 %.

Le nombre moyen d'élèves par enseignant passe de 74 en 1986 à 48 en 1989 (tabl. II); les intégrations dans la fonction publique, constituées en majorité d'enseignants mais aussi la déscolarisation expliquent cette amélioration.

2.3. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est assuré par l'université de Bangui¹. Les statistiques sur l'enseignement supérieur en Centrafrique ne commencent à paraître qu'en 1989, un an avant la fin du plan. Comme le plan ne définit aucun objectif pour l'enseignement supérieur, on peut admettre que le gouvernement en maintient les caractéristiques.

Les facultés scientifiques (sciences, médecine) ne connaissent pas de problème de place; les autres (droit et sciences économiques, lettres et sciences humaines) offrent une place pour deux étudiants (tabl. III).

TABLEAU III
Nombre d'étudiants par place assise selon les facultés en 1989 (Centrafrique)

Établissement	Nombre places assises	Effectif des étudiants	Nombre d'étudiants par place assise
Faculté de droit et sciences économiques	720	1355	1,8
Faculté des lettres et sciences humaines	300	625	2,1
Faculté des sciences	140	122	0,8
Faculté des sciences de la santé	793	646	0,8

Source : statistiques de l'enseignement supérieur (1989).

À la faculté de droit et sciences économiques, le nombre d'étudiants par enseignant, qui est le plus élevé (tabl. IV), ne semble pas créer de problèmes.

1. — Elle compte les facultés de droit et sciences économiques, des lettres et sciences humaines, des sciences de la santé, des sciences, l'École normale supérieure, l'Institut supérieur de développement rural, l'Institut universitaire de gestion des entreprises, l'Institut polytechnique.

TABLEAU IV
Nombre d'étudiants par enseignant
selon l'établissement d'enseignement supérieur en Centrafrique

Établissement	Nombre d'enseignants	Effectif des étudiants	Étudiants par enseignant
Faculté de droit et sciences économiques	65	1355	21
Faculté des lettres et sciences humaines	92	625	7
Faculté des sciences	42	122	3
Faculté des sciences de la santé	149	646	4
Institut polytechnique	36	65	2
Institut universitaire de gestion des entreprises	28	135	5
Institut supérieur de développement rural	39	59	2
Ecole normale supérieure	53	153	3

Source : statistiques de l'enseignement supérieur (1989).

En résumé, le système éducatif centrafricain connaît des difficultés, l'enseignement primaire particulièrement dont la politique est mal définie et l'offre (salle de classe, enseignant), insuffisante pour une demande qui ne cesse de croître.

Comment le système éducatif répond-il aux besoins de la vie économique du pays ?

3. LE MARCHÉ DU TRAVAIL

La population active, 1 620 000 personnes en 1990, représente 52 % de la population totale et croît annuellement de 2,4 %.

Pour la période 1986-1990, l'évolution de l'emploi subit les effets de la crise économique ; l'effectif des fonctionnaires et agents de l'État passe de 27 000 à 20 000, celui du personnel des entreprises privées de Bangui, de 25 000 à 17 000 personnes.

Une enquête de la Banque mondiale (projet Éducation) s'est intéressée aux étudiants de l'université de Bangui qui cherchent un emploi à la fin de leurs études ; les jeunes demandeurs d'emploi de formation littéraire sont les plus nombreux.

Cette enquête étudie l'offre d'emploi des entreprises de la ville de Bangui à l'exclusion du secteur informel et de la fonction publique. En faisant l'hypothèse que la durée moyenne de travail est de 20 ans, chaque année 5 % des postes sont à pourvoir (tabl. V). L'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi concerne en particulier les diplômés de l'Université ; chaque année, en moyenne, 250 cadres sortent de l'université de Bangui alors que 100 postes de cadres et techniciens

supérieurs, en moyenne, sont à pourvoir. La catégorie intermédiaire (agent technique, ouvrier, employé qualifié) offre 43 % des emplois, malheureusement, le système scolaire ne répond pas à la demande.

TABLEAU V
Répartition des emplois privés selon les catégories professionnelles
et le renouvellement des postes en 1990

Catégorie professionnelle	Emploi	Renouvellement de poste (à 5%)
Cadre supérieur	861	43
Technicien supérieur	1 118	59
Agent technique	2 466	123
Ouvrier, employé qualifié	7 923	396
Ouvrier, employé spécialisé	3 577	179
Non qualifié	8 399	417
Total	24 357	1 218
<i>Source : projet éducation-Banque mondiale, résultats (non publiés) de l'enquête sur l'emploi et le besoin en formation.</i>		

CONCLUSION

En Centrafrique, l'analyse montre la faible efficacité d'un système éducatif inadapté aux besoins de l'économie ; l'université de Bangui, particulièrement, met sur le marché du travail en majorité des chômeurs. Sans changements importants, les perspectives de développement de la République centrafricaine seront compromises et le taux d'analphabétisme augmentera.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Comité interministériel, 1990. – *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, République centrafricaine.
- Ministère de l'Économie, des Finances, du Plan et de la Coopération internationale. – *Plan de développement économique et social 1986-1990*, Bangui.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. – *Annuaire des statistiques scolaires, 1988-1989*, Bangui.
- Service autonome des bourses et stages, 1989. – *Statistiques de l'enseignement supérieur*, Bangui, Présidence de la République.
- UPP (Unité de population et de planification pour le développement), 1990. – *Projection démographique provisoire*, Bangui, ministère de l'Économie, du Plan, des Statistiques et de la Coopération internationale.

POPULATION ET RÉFORME ÉDUCATIVE EN HAÏTI

QUESTIONS RELATIVES À L'ANALYSE DE L'ÉVOLUTION D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF

Léon GANI *

Haïti compte parmi les pays les plus défavorisés du monde ; sa superficie est faible (27 750 km², en majeure partie montagneux) et son sol ingrat et déboisé subit une importante érosion. L'agriculture est très peu productive et l'industrie, embryonnaire, est basée sur une main-d'œuvre non qualifiée.

De l'Indépendance, en 1804, au troisième recensement de la population, en 1982, la population, multipliée par dix, passe de moins de 500 000 habitants à plus de cinq millions (IHSI, 1985) ; au milieu de 1990, elle est évaluée à 6,5 millions d'habitants (Population Reference Bureau, 1990).

Le sous-développement du pays est profond ; en 1987, le produit national brut par habitant est évalué à 360 dollars ; sans doute cette moyenne déjà basse est-elle très supérieure au niveau de vie de la majorité de la population rurale ; loin d'augmenter, elle régresse de 2,1 % par an entre 1980 et 1987 (PNUD, 1990).

L'espérance de vie à la naissance se situe aux environs de 53 ans ; le taux de mortalité infantile est évalué à 122 ‰ (Population Reference Bureau, 1990).

1. DÉPERDITION SCOLAIRE ET CARACTÈRE APPROXIMATIF DES DONNÉES

La majeure partie de la population est créolophone unilingue ; une petite minorité est également francophone, sans préjuger de ce que l'on entend par « francophone » (VAN DE WALLE, 1983).

Selon des estimations qui mériteraient d'être vérifiées, 3 % des Haïtiens maîtriseraient effectivement le français et 15 à 20 % « l'entendraient plus ou moins » (BARROS, 1984). Le français, langue officielle, était aussi, formellement, la seule langue d'enseignement autorisée jusqu'en 1979, début de la réforme éducative. Jusqu'à cette date, les apprentissages de base (lire, écrire, calculer) ne se

* Maître de conférence de démographie à l'université René-Descartes, Paris.

faisaient pas dans la langue maternelle mais en français, langue non comprise par l'immense majorité des élèves. Les contenus et les objectifs de l'enseignement étaient, pour l'essentiel, très éloignés des réalités culturelles, sociales, économiques d'Haïti. Les moyens scolaires (maîtres, locaux, matériels pédagogiques) restent dérisoires par rapport aux normes les plus élémentaires.

L'approximation des données sur l'éducation peut aboutir à des indices peu fidèles à la réalité. En 1982-1983, par exemple, le taux brut de scolarisation pour l'enseignement primaire, rapport du nombre d'élèves inscrits¹ (MEN, 1984) à l'effectif scolarisable du groupe d'âge six à douze ans révolus (environ 900 000 personnes), s'élèverait à 80 % environ (IHSI, 1985); ce taux est très surestimé. Tout d'abord, une importante partie des élèves inscrits dans les écoles primaires est d'un âge supérieur à celui qui est considéré comme normal, par suite des entrées tardives et des redoublements; ce phénomène est manifeste dans les zones rurales où près de la moitié des enfants d'âge scolaire se trouve hors du système scolaire. Le taux net de scolarisation qui est le rapport de l'effectif des élèves de six à douze ans à la population de ce groupe est moins éloigné de la réalité; pour l'enseignement primaire, il serait de 52 % (MEN, 1984), en supposant convenablement identifié l'âge des élèves inscrits à chaque rentrée scolaire.

La procédure de collecte contribue à rendre peu fiables les données relatives aux effectifs scolarisés dans le cycle primaire. Jusqu'en 1986-1987, 60 % des écoles ne fournissent pas de réponse (pour l'enquête 1988-1989, les formulaires retournés ne dépassent pas 24 % du total²). On établit alors par extrapolations le nombre des élèves par département, en considérant les formulaires renseignés comme un échantillon représentatif de toutes les écoles ce qui est, de toute évidence, inexact; en effet, les écoles qui renvoient le questionnaire correctement renseigné sont bien administrées, plutôt urbaines, et elles ne peuvent être assimilées au reste des établissements scolaires. Il s'ensuit la surestimation du nombre des élèves inscrits et la large sous-estimation des redoublements et des abandons, particulièrement fréquents dans les écoles rurales.

Le système scolaire haïtien est très peu efficace et relativement coûteux par rapport aux résultats. La déperdition scolaire est très élevée: dès la première année, le taux d'abandon est de l'ordre de 20 % dans l'enseignement urbain et de 54 %

1. - 723 000 élèves dont ceux de la classe « infantine » qui précède la première année dans l'enseignement rural.

2. - Informations recueillies par l'auteur en septembre 1989, lors d'une mission d'évaluation du Fonds des Nations Unies pour les activités en matière de population.

dans l'enseignement rural. Sur 1 000 élèves inscrits en première année de primaire, 314 obtiennent leur certificat d'étude en milieu urbain et 202 en milieu rural³.

2. LE SUIVI DE LA RÉFORME SCOLAIRE

La réforme du système scolaire engagée à partir de 1979 portait à la fois sur l'organisation du parcours scolaire, les langues d'enseignement, les contenus et les objectifs de l'école primaire. Un décret du 18 septembre 1979 officialise l'usage du créole dans les écoles ; la nouvelle constitution de 1987 stipule, dans son article 5, que « tous les Haïtiens sont unis par une langue commune : le créole. Le créole et le français sont les langues officielles de la République ».

Après la chute des Duvalier, les objectifs de la réforme sont confirmés ; selon le ministre de l'Éducation nationale, l'école doit contribuer à façonner « un type d'Haïtien plus créatif, plus orienté vers le changement, plus attaché aux valeurs nationales et capable de participer valablement au développement du pays » (DESROCHES, 1986).

Pour diminuer l'échec scolaire « dans l'optique d'un bilinguisme équilibré » (MEN, 1988-1989), le créole est utilisé comme langue d'enseignement pour enseigner les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture et calcul). Selon le nouveau « curriculum de l'école fondamentale », le français oral, enseigné progressivement dès la première année, doit être abordé sous sa forme écrite dès que « les mécanismes d'acquisition de l'écrit créole seront installés et un certain contact avec le français établi » (MEN, 1988).

Cette réforme scolaire, qui couvre à la fois l'enseignement public et privé, est « rien moins que révolutionnaire. Aucun changement d'une telle ampleur, concernant potentiellement autant d'élèves, n'avait jamais été envisagé et mis en œuvre dans l'éducation haïtienne » (FASS, 1988 : 262).

En fait, la réforme est considérablement ralentie par de nombreux obstacles ; les maîtres manquent de préparation ; une large partie des parents craignent que leurs enfants ne soient enfermés dans le « ghetto » créole sans pouvoir apprendre le français ; la transcription écrite du créole, langue de tradition orale, crée des difficultés sociales.

Le suivi de la réforme et de ses effets sur le niveau scolaire de la population devraient s'appuyer sur un système d'évaluation qui inclut les aspects qualitatifs et

3. – Données calculées selon la méthode des cohortes reconstituées pour une promotion d'élèves qui commence sa scolarité à la rentrée scolaire 1977 (CARRIZO, 1980).

quantitatifs. Or, les données du recensement (Institut haïtien de statistique et d'informatique) et l'enquête annuelle auprès des écoles (Ministère de l'Education nationale) sont insuffisantes et manquent de fiabilité pour décrire l'état et mesurer l'évolution de la situation scolaire.

Le recensement de 1982 (dont les questionnaires étaient en créole) comportait une série de questions sur l'éducation : aptitude à lire et à écrire en créole, en français ou dans les deux langues, niveau scolaire et dernière classe atteinte, type d'école (publique ou privée), éventuellement le centre d'alphabétisation et le temps passé dans ce centre.

D'après les résultats (IHSI, 1985), le pourcentage d'analphabètes pour l'ensemble du pays serait de 63,1 % pour la population âgée de dix ans et plus (61,7 % pour les hommes et 64,4 % pour les femmes) ; on peut raisonnablement penser que ces données sont sous-estimées⁴. A peu de choses près, ce pourcentage est proche de celui de la population âgée de dix ans et plus qui déclare n'avoir reçu aucune instruction (64,7 % pour l'ensemble, 61,3 % pour les hommes et 67,9 % pour les femmes). Or, les données présentées ne fournissent aucune précision sur la dernière classe atteinte par la fraction de la population de dix ans et plus (25,8 % pour l'ensemble) qui aurait suivi tout ou partie du cycle primaire.

L'abandon est une cause majeure de la déperdition scolaire, notamment dans les zones rurales où vit la majorité de la population. Si l'on considère l'achèvement des six années de l'école primaire (dite *école fondamentale* dans la réforme en cours) comme une condition nécessaire mais non suffisante à l'alphabétisation, 20 % à peine des élèves en milieu rural et 32 % environ en milieu urbain répondent à cette exigence. Dans ces conditions, on peut estimer que les trois quarts des 940 000 personnes de dix ans et plus qui déclarent un niveau scolaire primaire sont, à peu près certainement, analphabètes.

En Martinique et en Guadeloupe, une évaluation des compétences en lecture, auprès d'un échantillon d'élèves du cours moyen deuxième année dans un autre milieu créolophone, montre que deux enfants antillais sur trois déchiffrent péniblement un texte en français au cours de leur dernière année d'école primaire (GANI *et al.*, 1992) ; même si le créole n'est pas utilisé dans la formation scolaire de base des élèves antillais, ces mauvaises performances sont obtenues dans des conditions scolaires et sociales beaucoup plus favorables que celles d'Haïti. Pour ne

4. - L'édition 1990 du *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme*, publié par l'Unesco donne un taux d'analphabétisme de 65,2 % pour la population totale âgée de quinze ans et plus en 1982, ce qui risque d'accréditer la sous-estimation de l'analphabétisme en Haïti.

retenir qu'une seule caractéristique haïtienne en la matière, il suffit d'indiquer que le nombre d'élèves par instituteur dans les écoles publiques en milieu rural se situe, en moyenne, autour de 80.

L'analphabétisme de retour réduit le nombre de ceux qui savent lire et écrire ; les « occasions d'investissement » des connaissances acquises à l'école sont rares, notamment dans les campagnes ; faute d'être utilisées de manière quotidienne et autonome, les compétences en lecture et en écriture finissent par s'estomper, d'autant plus que le créole est encore, pour l'essentiel, une langue de tradition orale. En Haïti, en règle générale, l'analphabétisme de retour n'est pas pris en compte dans les analyses sociologiques ou statistiques sur l'éducation, alors qu'il intervient de manière discrète mais effective dans l'accroissement du nombre des analphabètes réels.

Selon la définition la moins exigeante de l'alphabetisme, on peut estimer que 20 % à peine des « sortants » de l'école primaire pourraient « être capables de lire et d'écrire... un exposé simple et bref de faits, en rapport avec leur vie quotidienne » (UNESCO, 1990). Il s'ensuit que le taux global d'analphabétisme devrait se situer entre 86 % et 90 % de la population âgée de dix ans et plus.

La réforme éducative en cours vise précisément à alphabétiser en créole avec un apprentissage simultanément du français. Les contenus pédagogiques ont été modifiés dans le sens du développement, notamment par une « initiation à la technologie et aux activités productives ». Cependant, il est difficile de connaître les effectifs réels des élèves « entrés » dans la réforme à chaque niveau de l'école fondamentale ; il est encore plus compliqué d'évaluer l'application effective du nouveau programme. En 1985-1986, d'après les données de l'enquête administrative annuelle, 170 000 élèves suivent l'enseignement réformé sur un total de 870 000 élèves (MEN, 1989) ; un enfant sur cinq seulement appartient à un établissement scolaire qui applique la réforme et l'effectif « réformé » baisse même légèrement par rapport à la précédente année scolaire. Ces données approximatives ne traduisent pas la complexité des nombreuses situations intermédiaires qui peuvent se présenter dans les écoles où la réforme n'est que partiellement appliquée.

Il convient de remarquer que l'extension de la réforme est plus importante dans les écoles publiques que dans les écoles privées ; ces dernières enregistrent une augmentation de leurs effectifs à la suite d'une « fuite » d'élèves du secteur public, par refus de l'usage du créole comme langue d'enseignement. En 1985-1986, 38 % des élèves des écoles publiques suivent les nouveaux programmes

contre 11 % seulement des élèves des établissements privés (MEN, 1989). A l'évidence, le sort de la réforme scolaire en Haïti dépend largement de son acceptation par le secteur privé, en majorité catholique ou protestant, qui assure près de 60 % de la scolarisation primaire en 1985-1986. À partir de 1986, ces écoles entrent dans le cadre de la réforme ; le projet bilatéral d'éducation, appuyé par l'USAID (United States Agency for International Development), assure un soutien pédagogique et matériel à 300 écoles privées pour qu'elles appliquent le nouveau programme. Ce projet est aujourd'hui géré par la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (Fonhep)⁵.

3. POUR UNE AMÉLIORATION DES OBJECTIFS ET DES MÉTHODES D'OBSERVATION DES RÉALITÉS ÉDUCATIVES.

Bien que le recensement ne constitue pas la meilleure source d'information sur l'éducation, il est important d'en exploiter et d'en analyser les données. Or, en Haïti comme dans d'autres pays, notamment en Afrique, les questions du recensement relatives à la connaissance écrite des langues et au niveau scolaire (dernière classe atteinte) ne sont pas véritablement exploitées : l'éducation est « le parent pauvre des enquêtes et recensements (et) la fréquentation scolaire des enfants est elle-même le parent pauvre au sein du domaine éducatif » (MORICE, 1977).

Faute de publication de résultats détaillés et définitifs, le recensement haïtien de 1982 n'est pas un bon cadre de référence en matière scolaire ; il est difficile de croiser ses données avec celles de l'enquête du ministère de l'Éducation nationale.

Une enquête plus approfondie et plus rigoureuse auprès d'un échantillon d'écoles pourrait remplacer l'enquête administrative annuelle, faussement exhaustive. On connaîtrait ainsi mieux les réalités scolaires, les flux d'élèves dans les différents départements du pays, les types d'écoles, urbaines ou rurales, publiques ou privées, « réformées » ou traditionnelles, le taux et la qualité de l'encadrement, les moyens pédagogiques disponibles... En somme, cette nouvelle conception de l'enquête annuelle pourrait se rapprocher de la méthodologie utilisée pour établir la carte scolaire ; elle fournirait ainsi les informations nécessaires à la définition d'objectifs globaux, à leur modulation régionale et à leur traduction en actions concrètes au niveau local.

5. – Créée en 1989 par les deux grandes composantes du secteur privé – la Commission épiscopale pour les écoles catholiques et la Fédération haïtienne des écoles protestantes, la Fonhep regroupe plus de 80 % des écoles privées haïtiennes.

Les difficultés et les résistances auxquelles se trouve confrontée la réforme éducative en Haïti, la variété des situations dans les différentes catégories d'écoles, l'impact de la rénovation pédagogique sur l'acquisition par les élèves des compétences de base en lecture, en production écrite et en calcul, la mise en évidence des mécanismes qui engendrent l'échec scolaire ou l'analphabétisme de retour, les relations entre l'école et le milieu extra-scolaire, etc., ne peuvent être identifiés et analysés en profondeur à partir des seules données statistiques. De telles analyses s'inscrivent dans un processus d'évaluation qui devrait permettre de rectifier les objectifs pédagogiques, d'améliorer la formation des maîtres, des directeurs d'école, des inspecteurs, de réviser judicieusement les matériels pédagogiques, etc.

En d'autres termes, une évaluation en profondeur doit fournir des éléments utiles pour agir valablement auprès des acteurs scolaires et extra-scolaires en relation avec l'avancée de la réforme ; elle ne peut se faire qu'à partir d'une combinaison des approches quantitatives et qualitatives de l'école et de son environnement.

C'est dire que toute une série d'enquêtes (sociologique, ethnologique et linguistique) peuvent éclairer les situations réelles dans les classes mais aussi dans les familles et dans le milieu social puisque l'éducation n'est pas seulement l'apanage de l'école. Ce processus commence à s'esquisser en Haïti ; par exemple, une enquête est menée auprès des inspecteurs départementaux et de districts, chargés d'impulser et de suivre l'application de la réforme éducative (MEN, 1987). D'autres enquêtes pluridisciplinaires restent encore à mener auprès des élèves – ne serait-ce que pour mesurer leurs compétences en lecture, écriture et calcul en créole et en français – auprès des maîtres, des directeurs d'école, des parents d'élèves, etc.

CONCLUSION

Une approche pluridimensionnelle du système scolaire est la seule qui permette de comprendre les résistances à la réforme en cours, de les prendre en compte et d'éviter des erreurs coûteuses. Dans un pays pauvre comme Haïti, les moyens financiers consacrés à l'éducation n'augmenteront pas suffisamment pour répondre au développement et à l'accroissement démographique. Les enquêtes inscrites de manière cohérente dans une évaluation peuvent utilement contribuer à mieux agir, avec une économie de moyens, dans le domaine de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARROS (J.), 1984. – *Haïti de 1804 à nos jours*, t. II., Paris, l'Harmattan : 581-635.
- CARRIZO (L.), 1980. – *Aspects quantitatifs de l'éducation en Haïti, 1978-1979*, DEN, projet Haïti-PNUD-Unesco.
- DESROCHES (R.), 1986. – *Haïti Libérée*, n° 49, 31 mai-1^{er} juin.
- FASS (S. M.), 1988. – *Political economy in Haïti: the drama of survival*, New-Brunswick, Transaction Books.
- GANI (L.), GIRAUD (M.), MANESSE (D.), 1992. – *L'école aux Antilles: analyse de l'échec scolaire en Guadeloupe et en Martinique*.
- IHSI (Institut haïtien de statistique et d'informatique), 1985. – *Résultats anticipés de recensement général de 1982* (échantillon 2, 5 % extrapolé), Port-au-Prince.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1984. – *Annuaire Statistique de l'Éducation Nationale n° 6, 1982-1983*, Port-au-Prince, 110 p.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1987. – *La réforme éducative telle que perçue et vécue par les inspecteurs*, projet Haïti-PNUD-Unesco-82.001, éducation pour le développement, 18 p.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1988. – *C'est quoi la nouvelle école haïtienne ?*, broch. bilingue créole-français, INP, Port-au-Prince.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1988-1989. – *Curriculum de l'École Fondamentale, Programme cadre*, Port-au-Prince, IPN, 84 p.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports), 1989. – *Enquête exhaustive de statistiques 1987-1988: Résultats partiels*, Port-au-Prince
- MORICE (A.), 1977. – *Source et analyse des données démographiques: l'instruction*, III^e partie, Ined-Insee-Orstom, II a.31.
- POPULATION REFERENCE BUREAU, 1990. – *Population Mondiale, 1990: données et estimations*, Washington D.C.
- PNUD (Programme des Nations unies pour le développement), 1990. – *Rapport mondial sur le développement humain*, Paris, éd. Economica, 203 p.
- UNESCO, 1990. – « Un milliard d'analphabètes, le défi », *Courrier de l'Unesco*, juill.
- VAN DE WALLE (F.), 1983. – « Qu'est-ce qu'un francophone? », colloque de Liège *La démographie et le destin des sous-populations*, Aidelf, Paris, 21-23 sept. 1981 : 63-69.

DIAGNOSTIC DU SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS

Denis AMOUSSOU-YEYE *

Aux lendemains des Indépendances, les gouvernements africains prennent conscience du rôle capital de l'éducation dans le développement économique et social. En 1972 au Bénin, avec l'avènement de la Révolution démocratique et populaire, on pense qu'il suffit de « décoloniser » le système scolaire calqué sur le système français. La loi d'orientation du 23 juin 1975 réforme profondément le système scolaire béninois en créant « l'école nouvelle » :

- le modèle français traditionnel (6 ans, 4 ans et 3 ans) est remplacé par un nouveau modèle (5 ans, 3 ans et 3 ans) avec une refonte des programmes et du calendrier scolaire ;
- l'accent est mis sur l'introduction d'activités pratiques ; les écoles doivent de créer des coopératives afin de contribuer pour 20 % aux dépenses de fonctionnement ;
- des cours professionnels sont introduits dans l'enseignement supérieur et les programmes de l'enseignement moyen sont développés ;
- un projet de « Centre populaire d'éducation, de perfectionnement et d'initiation à la production » doit offrir des services éducatifs à ceux qui n'ont pas achevé leur scolarité ou qui n'ont jamais fréquenté l'école ;
- l'introduction des langues nationales dans les programmes d'enseignement est proposée.

Cette réforme doit résoudre le problème de l'adéquation entre école et emploi ; elle doit concilier travail manuel et travail intellectuel à travers les coopératives scolaires qui comptent une gamme variée d'activités productives (souvent manuelles) et culturelles¹ ; ces coopératives doivent également assurer l'autofinancement partiel du système scolaire. La nouvelle école privilégie l'éducation de masse contre l'élitiste. Après quinze années d'exercice, le bilan de l'école nouvelle fait apparaître des lacunes graves (DEBOURGOU, 1990).

* Centre d'études, de recherche et d'éducation pour le développement (CERED), Cotonou.

1. - Le maraîchage, le jardinage, l'agriculture, la pisciculture, les arts décoratifs, la vannerie, le tissage, le tressage, la broderie, la poterie, la teinture, la sculpture, la couture, etc.

1. LE BLOCAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

1.1. Couverture des besoins

Le Bénin a l'un des taux d'analphabétisme (85 %) les plus élevés d'Afrique. En 1990, l'enseignement maternel accueille à peine 10 % du groupe d'âge correspondant ; le taux de scolarisation des enfants de six à onze ans dans l'enseignement primaire est de 50 % (68 % des garçons contre 34 % des filles) [MEN, 1990] contre 62 % en 1983 (avec d'importantes disparités régionales : de 39 % pour le Borgou à 77 % pour l'Ouémé). Pour l'enseignement secondaire, les taux bruts de scolarisation sont de 24 % pour le premier cycle et de 8 % pour le deuxième cycle.

L'infrastructure comprend :

- 16 établissements d'enseignement supérieur qui forment l'Université nationale du Bénin ;
- 26 établissements d'enseignement technique ;
- 150 établissements d'enseignement secondaire ;
- 2 400 écoles primaires ;
- 306 écoles maternelles, ou CESE.

Le nombre des établissements d'enseignement secondaire est près de six fois supérieur à celui des établissements d'enseignement technique alors que l'inverse était programmé.

1.2. Efficacité interne du système

Pour une cohorte de 1 000 élèves qui entrent en première année du primaire en 1978, 139 élèves sortent de la sixième année ; 3 993 années-élèves effectives sont totalisées quand 834 années utiles (6 ans x 139 élèves) auraient suffi sans abandon ni redoublement (MEN, 1990 et 1991) ; l'efficacité du système (rapport des années utiles sur les années effectives) est de 0,21 (834 : 3 993) ; elle est inférieure à la norme recommandée par l'Unesco (0,5).

Pour une autre cohorte commençant en 1982, l'efficacité est de 0,12 (444 années-élèves utiles pour 3 832 années-élèves effectives). L'inefficacité du système s'accroît avec le temps. Le plus grand nombre d'abandons se rencontre après quatre années et les enfants quittent souvent l'école sans savoir lire, écrire et compter en français, langue d'enseignement.

Pour l'enseignement secondaire, le taux de redoublement est de 34 % en niveau I et de 39 % en niveau II. En 1985, le taux de réussite au Brevet d'études du

premier cycle (BEPC) est de 2 % et de 12 % au Baccalauréat. Ces faibles taux de réussite aux examens de fin de cycle confirment l'inefficacité du système.

1.3. L'efficacité externe

L'inadéquation entre la formation et les exigences de la vie sociale et économique entraîne :

- l'augmentation du nombre des diplômés sans emplois ;
- la difficulté de reconversion des travailleurs licenciés ;
- la baisse généralisée du niveau d'acquisition des connaissances.

Aucun des objectifs de l'école nouvelle n'a été atteint. La pression démographique figure parmi les facteurs déterminants de cet échec.

2. LA PRESSION DÉMOGRAPHIQUE, FACTEUR DÉTERMINANT DU BLOCAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

2.1. Le Bénin, une « bombe » démographique

La population du Bénin, estimée à 4 600 000 personnes en 1991, s'accroît de 150 000 personnes par an ; elle doublera en vingt-deux ans si elle conserve son taux de croissance démographique (3,2 %). De 43 habitants par kilomètre carré en 1991, la densité passera à 56 en l'an 2000 et à 115 en 2025 (AKOTO et *al.*, 1991).

Le produit intérieur brut s'accroît à un taux annuel de 1 % environ ; le décalage entre croissance démographique et croissance économique peut entraîner de grandes explosions sociales à plus ou moins brève échéance.

2.2. Conséquences sur les investissements

L'une des conséquences de l'accroissement rapide de la population est l'impossibilité de satisfaire les besoins vitaux, notamment en éducation et en santé. Au Bénin, les dépenses d'éducation représentent 33 % du budget de l'État ; elles se répartissent entre l'enseignement maternel et de base (49,5 %), l'enseignement secondaire (31 %) et l'enseignement supérieur (19,5 %) ; les salaires des personnels représentent 80 % du budget ; dans l'enseignement supérieur les bourses des étudiants absorbent plus de 80 % du budget. Peu de fonds sont disponibles pour l'acquisition de moyens pédagogiques, la recherche dans l'enseignement supérieur, l'extension et l'équipement des établissements.

Au Bénin, le milieu scolaire favorise peu l'épanouissement de l'élève ; les cours ont souvent lieu sous des hangars mal couverts, soumis aux intempéries ; le sol est en terre battue et le mobilier, souvent, de fortune ; les installations sanitaires

et les conditions d'hygiène collective sont peu satisfaisantes ; avec plus de 50 élèves, les classes sont souvent surchargées.

Les effectifs croissent plus vite que les investissements et l'État ne peut assumer les dépenses exigées par le bon fonctionnement de son système scolaire.

CONCLUSION

Les conférences mondiales sur la population (Bucarest et surtout Mexico) ont montré qu'une stratégie de développement doit tenir compte de la croissance démographique ; c'est particulièrement vrai pour la planification de l'éducation. Pour l'avoir méconnu, l'école nouvelle n'a pas atteint ses objectifs. L'intégration des contraintes liées à la poussée démographique est un élément central d'une réforme novatrice de l'éducation en Afrique.

Un des objectifs du Programme national de population est de contribuer à la baisse du taux de croissance démographique ; dans l'attente de résultats, la réforme du système scolaire devient urgente ; son efficacité doit être accrue sans augmenter la participation financière de l'État.

Lors des états généraux de l'éducation en 1990, des propositions ont été faites pour rénover le système scolaire béninois. La ligne directrice est la recherche de l'autofinancement partiel (de 20 % à 30 %) du système surtout dans les deuxième et troisième degrés. Pour atteindre ces objectifs, l'école doit être un instrument de développement à la base et le lieu privilégié d'initiatives locales intégrées à la communauté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKOTO (E.), GUIN-GNIDO (I. G.) et TABUTIN (D.), 1991. – *L'état et le devenir de la population du Bénin*, Cotonou, Ceforp.
- ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION, 1990. – *Rapport du sous-comité orientation et structures*.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1990 et 1991. – *Annuaire statistique*, Cotonou.
- OKOUDJOU (P. C.), 1989. – Planification de l'éducation au Bénin depuis l'indépendance et programme de planification envisagé pour l'horizon 2000, *Séminaire régional sur Éléments pour un plan éducatif en Afrique Sub-saharienne d'ici à l'an 2000*, Porto-Novo.

« LA BARRIÈRE ET LE NIVEAU »*

L'EXEMPLE DE L'AFRIQUE FRANCOPHONE

Suzie GUTH**

Il peut paraître paradoxal d'évoquer les processus de scolarisation en Afrique en s'appuyant sur deux États parmi les plus avancés dans ce domaine, le Togo et le Congo ; ce choix se justifie dans la mesure où ces États connaissent les conséquences de l'extension de l'enseignement.

Le Togo constitue un cas atypique en Afrique en raison de son histoire ; à la colonisation allemande, puis britannique et française, ont succédé le mandat français puis la tutelle ; le passage d'une domination à une autre, donc d'une langue à une autre, conduit à un épuisement rapide des élites formées par le colonisateur précédent.

L'évolution de leur scolarisation tendrait à rapprocher ces deux États, malgré les différences de leur histoire coloniale. Dans les deux cas, le secteur public est stimulé par le secteur privé ; l'importance de ce dernier privilégie les régions christianisées et trace une carte de l'inégalité scolaire.

A partir de 1980, le Congo poursuit son expansion scolaire, tandis que le Togo, sur fond de crise économique, subit une « déscolarisation » (LANGE, 1989).

Cette communication compare deux genèses semblables qui conduisent à deux situations contrastées ; les effets de la scolarisation sont étudiés à travers quatre étapes d'évolution.

1. LES ÉTAPES DE LA SCOLARISATION ET DE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE

En Afrique francophone, le système scolaire est créé d'après le modèle métropolitain, alors achevé et maîtrisé par l'État, après une construction au fil des siècles. La reproduction d'un système permet sa mise en place rapide ; elle conduit souvent à l'adoption mécanique de solutions éprouvées ; l'expansion scolaire ainsi

* Goblot, 1925.

** Professeur de sociologie, université Paul-Valéry, Montpellier.

permise est amplifiée par l'essor démographique et par l'effet d'entraînement du modèle. La reproduction d'un système scolaire engendre une plus grande dynamique dans l'acquisition des cycles supérieurs, présents dans le modèle et dont sont connus les moyens d'accès. On peut passer aisément d'une école à deux niveaux à une école à quatre niveaux et instaurer peu après un système complet d'enseignement.

En Afrique francophone, la scolarisation connaît des débuts hésitants dans les moyens attribués comme dans les finalités fixées ; le système scolaire achevé est formé en une soixantaine d'années environ, si l'on fait abstraction de tentatives antérieures ponctuelles sur les côtes africaines (école mutuelle, vicariat du Congo français, etc.).

Quatre étapes de l'élaboration du système scolaire sont distinguées ; la première se caractérise par les changements d'orientation fréquents d'un système scolaire essentiellement religieux ; la deuxième étape voit le système de l'enseignement primaire et secondaire s'achever ; la troisième étape, à partir de l'Indépendance, atteint l'objectif d'un enseignement public de masse, par la généralisation de la scolarisation ; durant la quatrième étape, propre au Togo bien que des manifestations semblables se rencontrent ailleurs, la déscolarisation remet en cause l'enseignement de masse.

2. LES LIMBES DE L'ÉCOLE PRIVÉE ET DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

Au début du siècle, la ressemblance entre les débuts de la scolarisation dans les deux États porte moins sur les effectifs que sur les étapes de création. Le long des côtes, des établissements privés précèdent largement toute scolarisation publique ; ainsi, au Togo en 1913, l'enseignement privé compte 98 % des enfants scolarisés (tabl. I) ; les effets multiplicateurs s'en feront sentir à long terme par des différences régionales durables.

En 1900, 1 885 élèves sont scolarisés par le vicariat apostolique du Congo français ; en 1916, 5 275 élèves sont recensés dans les écoles des missions d'Afrique équatoriale française (AEF), où l'enseignement public est organisé en 1911 ; les écoles primaires supérieures cependant n'y ouvrent leurs portes qu'en 1927.

Le déséquilibre entre le secteur privé et le secteur public se maintient en Afrique équatoriale française jusqu'en 1945 (tabl. II). La conjugaison des deux secteurs permet au Congo d'atteindre la scolarisation quasi complète vers 1970. En

1975, 82 % des enfants nés entre 1959 et 1969 sont scolarisés (90 % des garçons et 74 % des filles ; *Statistiques scolaires 1975-1976*).

Au Togo, les effectifs des deux secteurs s'équilibrent dès 1936-1937 : 5 025 élèves pour le public et 4 974 pour le privé.

TABLEAU I
Togo, effectifs scolarisés de 1900 à 1913 ¹

Année	Total des élèves	Élèves des écoles publiques	Pourcentage du secteur privé
1900	2 600	34	99
1902	3 000	60	98
1904	4 800	137	97
1906	5 400	203	96
1908	9 400	275	97
1910	10 500	284	97
1912	14 700	347	98
1913	14 100	341	98

Source : LANGE, 1989.

TABLEAU II
Effectifs scolarisés en Afrique équatoriale française
selon le secteur d'enseignement de 1934 à 1945

Secteur	1934-1935	1938-1939	1942-1943	1944-1945	1945-1946
Privé	9 327	11 680	16 116	15 646	15 442
Public	6 459	9 323	9 906	15 147	16 497

Source : *Annuaire statistique de l'A.E.F., tabl. V.*

La transformation la plus remarquable de l'enseignement porte sur la diffusion de la langue du colonisateur (allemand ou français) qui n'est pas l'objectif des missions au début. Ainsi, au Togo, la scolarisation se fait-elle essentiellement en éwé : « sur les 347 écoles que comptait le pays en 1911, seules 179 dispensaient un enseignement en langue allemande » (LANGE, 1989 : 37). Le français ne devient obligatoire en tant que langue d'enseignement qu'en 1922 ; en Afrique équatoriale française, son usage est plus précoce et il y devient obligatoire en 1911.

Le français devenu langue unique d'enseignement permet l'organisation du système selon le modèle métropolitain. Le niveau sera déterminé par le certificat

1. – Les statistiques de l'Afrique équatoriale française n'atteignent pas la précision de celles du Togo et, souvent, ne distinguent pas les différents territoires.

d'études primaires indigène (CEPI) qui sanctionne la fin des études ; 23 candidats l'obtiennent au Moyen-Congo en 1930 ; le Togo connaît sa première promotion d'élèves en 1920.

La mise en place de cet enseignement primaire entraîne une hiérarchie dans les carrières de moniteurs (le CEPI est exigé en 1932 en AEF) et dans le déroulement des études ; tendre vers ce niveau et franchir la barrière constituent pour les candidats le *cursus honorum* par excellence. Le certificat d'étude primaire indigène permet d'appartenir aux certifiés, élites des territoires et des fédérations de l'époque. Le certificat d'étude primaire avait joué le même rôle en France à la fin du XIX^e siècle : 10 % des garçons de onze ans l'obtiennent en 1880-1881 (BAUDELLOT et ESTABLET, 1989).

L'école William-Ponty, pour l'Afrique occidentale française (AOF), et l'école Édouard-Renard, pour l'Afrique équatoriale française, constituent les pépinières des premiers cadres des fédérations. Les élèves, qui portent un uniforme blanc à parements, bénéficient d'un modeste traitement mensuel de cinq francs et d'un trousseau ; cette vie réglée d'auxiliaires du colonisateur en fait de véritables cadres aux yeux de leurs concitoyens.

Chaque année, les cent meilleurs élèves d'Afrique occidentale française étaient sélectionnés pour entrer à William-Ponty ; les professeurs étaient tous français et le prestige de l'école s'en trouvait accru ; cette sévérité de la sélection continue, la difficulté des épreuves, l'éloignement d'une scolarisation à Gorée ou à Brazzaville, confortaient les impétrants dans la conscience de recevoir une bonne formation (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991).

La concurrence, qui demeure faible, le système, qui reste inachevé, l'accès à l'enseignement long, qui est marqué de malthusianisme, rendent la liaison entre le diplôme et l'emploi particulièrement univoque : « Il y avait le cours secondaire de Dakar qui avait deux groupes d'élèves : les Français (blancs et noirs) qui passaient le baccalauréat et les Africains qui passaient le certificat de capacité coloniale, équivalent au bac mais qui ne donnait pas accès à l'université. » (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991).

La rareté du diplôme en accentue le prestige ; ainsi au Togo, en 1937, sur 10 000 élèves scolarisés, 182 seulement l'obtiennent ; en 1944, en Afrique équatoriale française, sur 28 871 élèves scolarisés (13 225 dans l'enseignement public du premier degré ; 15 646 dans l'enseignement privé), 299 sont certifiés. Le certificat de fin d'études devient la voie royale pour accéder aux emplois les plus lucratifs.

Le faible taux de réussite à l'examen explique peut-être la lenteur de cette première étape de la scolarisation et le faible intérêt qu'elle suscite. Sur les chefs de famille (dont 58 % sont nés avant 1930) interrogés à Brazzaville en 1970, plus d'un tiers considèrent que « l'école ne valait rien » à leur époque, ceux qui y allaient « étaient nuls comme pêcheurs et on avait l'impression qu'ils étaient d'un autre monde » ; mais la majorité d'entre eux (55 %) cependant auraient aimé aller à l'école mais ne le pouvaient pas.

Cette première étape se caractérise par la qualification par le diplôme et par le faible nombre de diplômés qui constituent une élite de certifiés, fraction infime de l'ensemble scolarisé, fraction infinitésimale de l'ensemble scolarisable ; elle permet la régulation des rouages administratifs et du système d'enseignement ; entre les échelons individuels et familiaux, la transmission du patrimoine scolaire est parcimonieuse en raison du faible taux de réussite scolaire. Si l'on ne peut évoquer l'action de masse de la scolarisation, il faut cependant noter l'exemplarité de l'entrée dans une profession pour un lignage ; cette exemplarité se renforce dans la deuxième période qui voit l'enseignement primaire et secondaire mis en place.

3. L'ACHÈVEMENT DES STRUCTURES DU SYSTÈME SCOLAIRE

Après la Conférence de Brazzaville, les effectifs de l'enseignement primaire ne cessent de croître. Leur progression paraît vertigineuse comparée à celle de la période précédente ; ainsi, le Togo compte 17 980 élèves du primaire, en 1946-1947 ; 40 800, en 1950-1951 et 87 300 au moment de l'Indépendance. De même, l'Afrique équatoriale française compte, tous enseignements confondus, 31 941 élèves en 1945-1946 et plus du double, cinq ans plus tard (Annuaire statistique 1936-1950) ; cependant l'« explosion » scolaire est encore à venir.

La proportion de jeunes filles scolarisées demeure faible, mais son évolution est cependant fulgurante ; au Togo, elle passe de 1,5 % en 1937 à 19 % en 1950 ; elles représentent 13,6 % (en 1950) des effectifs en Afrique équatoriale française mais elles représentaient déjà un tiers des effectifs de l'enseignement privé catholique en 1937 (BRUEL, 1935 : 449). Si l'accroissement est identique dans les deux États, il ne se fait ni au même rythme ni par les mêmes agents ; mouvement continu dû aux écoles religieuses en Afrique équatoriale française, où la scolarisation des filles est beaucoup plus liée au christianisme, et mouvement d'accroissement brutal, lié probablement au régime de tutelle, au Togo. La scolarisation des filles différencie la politique scolaire de nombreux États et l'action

conjuguée du secteur privé et du secteur public place de ce point de vue le Togo et le Congo en tête des États africains, lors des indépendances.

L'enseignement secondaire long se développe malgré une sélection sévère à l'entrée en sixième (10 % au début et 24 % en 1960). L'enseignement long est sanctionné par un second diplôme, le baccalauréat, jusque-là réservé en majorité aux Français ; sa possession justifie l'ascendant sur les diplômés de l'enseignement primaire supérieur, quelle que soit leur ancienneté ; l'accession à ce niveau est revendiquée par les organisations syndicales, politiques, et par les notables ; il apparaît à la fois comme ce qui sépare et ce qui lie ; il établit une hiérarchie entre les fonctionnaires africains et Français et il subordonne l'indigène au cadre métropolitain.

Le débat politique de cette période porte essentiellement sur l'égalité des droits et des statuts. Le combat est mené par la première élite politique qui a su entrer dans les grandes écoles fédérales, grâce au certificat d'études ; William-Ponty est ainsi l'école des présidents africains : « Amani Diori [...], Hubert Maga, Modibo Keita, Sourou Migan Apity, Emile Zinzou, Ouezzin Coulibaly, Philippe Zinda, Mamadou Konaté, etc. » (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991). Mais un niveau chasse l'autre et l'accroissement des effectifs de la filière longue du secondaire concurrence cette première élite d'où sont issus, pour beaucoup, les pères de l'Indépendance.

4. DE L'INDÉPENDANCE A NOS JOURS

Le cas sénégalais est spécifique en raison de son histoire, du statut de citoyen français des quatre communes (Saint-Louis, Gorée, Dakar, Rufisque) et de la présence du siège de la Fédération d'Afrique occidentale. Cette situation particulière vaut au pays un développement scolaire d'un niveau qu'aucune colonie ne pouvait espérer ; cette précocité, qui suscite l'émulation, si ce n'est la lutte, des lettrés sénégalais, sert également de référence pour d'autres États ; William-Ponty, pépinière de diplômés pour l'État, indiquait les transformations qu'un système devait suivre dans son achèvement.

Les formations politiques contemporaines reflètent l'évolution quantitative et qualitative de l'enseignement à travers la composition du gouvernement et des bureaux politiques du parti au pouvoir. NIANE (1991) montre l'importance des instituteurs lors de la création du bloc démocratique sénégalais ; le premier gouvernement formé en 1960 est composé d'un tiers d'instituteurs ; le III^e congrès

de février 1962 indique déjà à l'intérieur du bureau politique la concurrence entre les trois niveaux d'enseignement : 36 % des membres sont d'un niveau élémentaire, 40 % d'un niveau secondaire, 24 % d'un niveau supérieur ; on y compte 36 % d'instituteurs.

En 1984, lors d'un congrès extraordinaire, le bureau politique compte 44 % d'administrateurs civils ; 8 % d'instituteurs et 12 % de professeurs des lycées et collèges ; le niveau élémentaire disparaît au profit des niveaux secondaire et supérieur. NIANE explique que « la nouvelle élite indigène que constituent les enseignants ne pouvait se référer à une hiérarchie sociale traditionnelle, à des valeurs strictement autochtones pour justifier, revendiquer la position acquise » ; l'ambiguïté de la relation dominé-dominant va hâter leur chute dans la mesure où « à aucun moment ils n'ont été les véritables meneurs du jeu ; en effet, avec la restructuration du système scolaire, universitaire, et de l'ensemble du système de formation sénégalais après la Seconde Guerre mondiale, les instituteurs seront largement déclassés tant comme élite intellectuelle que comme élite politico-administrative ». Le corps des administrateurs civils qui leur succède devient ainsi la seconde génération de l'élite sénégalaise.

Si les instituteurs n'appartiennent à aucune tradition hiérarchique autochtone, il en est probablement de même pour les administrateurs civils ; le colonisateur, pour s'allier la chefferie traditionnelle, en scolarise les enfants dans les écoles des otages, devenues plus tard écoles des fils de chefs ; mais, dans la majorité des cas, la promotion par le diplôme, qui bouscule les ordres établis, déjà mis à mal par la colonisation, introduit des catégories nouvelles qui se stratifient avec la progression et l'achèvement du système scolaire.

Les trente années, de l'indépendance à nos jours, se caractérisent par l'achèvement du système d'enseignement, la création du quatrième niveau (l'université et les grandes écoles). Or, dans les études de sociologie de l'éducation, en général diachroniques, tout se passe comme si l'éducation avait les mêmes effets sur la société aux différents moments de l'évolution du système. Un système achevé introduit entre les différents niveaux une concurrence, duale, comme le montrent BAUDELLOT et ESTABLET (1989), ou plurielle.

La forte liaison entre diplôme et carrière est consolidée par celle entre les valeurs scolaires qui sous-tendent le niveau. La mobilité sociale des diplômés, favorisée par l'école pendant la colonisation comme après l'Indépendance, la consacrait comme la voie royale du développement ; l'évolution de la société et la mobilité sociale se confondaient sous un même vocable.

Dans tous les États francophones, l'africanisation de l'enseignement (GUTH, 1991) permet la généralisation de l'enseignement et donne lieu à une véritable explosion scolaire, au Togo comme au Congo ; ce dernier État compte 59 544 élèves en 1956, 212 569 en 1969 et 735 337 en 1988 pour une population recensée de 2 116 289 habitants. « L'africanisation s'est souvent faite à marches forcées ; à peine un cycle était-il africanisé que le cycle suivant était déjà en voie de transformation. Cette rapidité dans la voie de l'appropriation ne va pas sans conséquences sur la composition de la fonction publique. Elle engendre des effets pervers que l'on aurait eu de la peine à imaginer au début du processus. La conquête du cycle complet d'enseignement rend très rapidement obsolètes les cadres originels de ce cycle. On voit en effet coexister, au sein d'un même établissement des fonctionnaires ayant le certificat d'études, des professeurs de premier cycle ayant le brevet, d'autres ayant le premier cycle de l'enseignement supérieur. Cette coexistence va rapidement dévaloriser les "petits maîtres" et tous ceux qui en raison de la pénurie étaient entrés dans l'enseignement avant que l'arrivée massive des bacheliers ne modifie les données du problème. » (GUTH, 1991).

La généralisation de l'enseignement conduit à des effets diamétralement opposés ; paradoxalement la politique qui met l'école à la portée de tous entraîne une désaffection de cette école. Chaque nouveau niveau rend obsolète le niveau antérieur ; sur le marché du travail, et principalement dans la fonction publique, la concurrence s'accroît ; ainsi, les niveaux requis (brevet, baccalauréat, premier cycle universitaire) perdent constamment de la valeur en raison des changements rapides et de l'extension de l'enseignement.

La généralisation de l'enseignement, achevée dans quelques États, engendre des phénomènes inattendus et étonnants ; dans le passé, le lettré, en comparant son destin à celui de l'immense masse, pouvait considérer son aventure personnelle fructueuse malgré son ambiguïté. Aujourd'hui en revanche, les jeunes gens scolarisés suivent (notamment en Afrique centrale) l'itinéraire de leurs parents, voire de leurs grands-parents.

En 1991 au Congo, une enquête (projet « Soutien aux africanistes universitaires français » [SAAUF], Guth, Megdiche et Ouro-Sama, en préparation) auprès de 1 000 élèves des seconds cycles du secondaire, montre que la plupart des parents d'élèves ont été scolarisés : l'école est devenue un phénomène de transmission familiale ; ce phénomène est d'autant plus fort que l'enquête a été

menée dans les classes de première et de terminale ; cependant, il ne faut pas en inférer que tous les enfants scolarisés se trouvent dans cette situation.

Au Togo, ce phénomène est moindre ; en dépit d'un effort remarquable de l'État, le taux de scolarisation n'était que de 44 % en pleine explosion scolaire (LANGE, 1989 : 82). Le comparatisme social, que chacun effectue d'une manière ingénue, ne met plus en avant le destin ou l'« aventure » (KANE, 1961) mais introduit le phénomène de la transmission culturelle parentale. Si l'écolier d'autrefois se mettait en marge de sa société, en abandonnant aux autres les danses au clair de lune, l'écolier d'un État où l'enseignement s'est généralisé suit le chemin de ses pères et de ses mères.

La scolarisation généralisée restreint d'une certaine manière le monde des possibles ; elle impose à chacun les niveaux progressivement élaborés qui se sont concurrencés jusqu'au plus haut (le doctorat). La durée de vie d'un niveau en relation avec des emplois est allée en décroissant. Le lien social qui semblait s'être établi dans ce que nous avons appelé la première période de l'enseignement en Afrique n'a cessé de s'étioler depuis l'Indépendance ; l'espérance et la foi dans l'éducation que l'on pouvait observer en 1970, phase ultime de l'africanisation, n'a cessé de s'amenuiser jusqu'à engendrer des conduites massives de déscolarisation.

5. LA DÉSCOLARISATION

La généralisation et l'extension des niveaux de l'enseignement entraînent un phénomène nouveau, la « déscolarisation » (LANGE, 1989). Ce phénomène a pris une ampleur tout à fait considérable au Togo même s'il n'est pas propre à cet État ; l'année 1982-1983 est particulièrement « meurtrière » : 27 % des élèves du second degré abandonnent à la fin de la sixième, 25 % à la fin de la cinquième, 32 % à la fin de la quatrième et 48 % à la fin de la troisième (LANGE, 1989 : 142) ; tous les niveaux de l'enseignement perdent des élèves (52 579 élèves dans le primaire, 34 035 dans le second degré et 5 342 dans le troisième degré).

D'après l'auteur, la cause invoquée le plus fréquemment concerne l'emploi et l'absence de perspectives du marché du travail. L'austérité en vigueur depuis 1979 semble avoir contribué, avec les pertes d'emploi, à un arrêt de la scolarisation ou à l'abandon d'études déjà entamées. L'accroissement des sans-emploi dans les villes contribue pour les familles à mettre en doute ce lien univoque que les cadres de la tutelle, de l'autonomie interne et de l'Indépendance avaient popularisé. Il n'y a plus de voie royale pour obtenir un emploi de prestige mais de longs chemins aléatoires.

Comment faire comprendre aux familles que, même en réussissant ses études, et en les poussant bien plus loin que les aînés, le succès n'est pas garanti ? La dissociation du lien entre l'école et l'emploi, que la concurrence des niveaux et la généralisation de l'enseignement a produit, conduit les familles à rejeter l'école et ses modalités et à reporter son attention sur d'autres formes d'enseignement, coranique ou chrétien, par exemple.

Au Congo, avant la Conférence nationale (1991), nombre de partis réclamaient la réouverture des établissements privés et religieux nationalisés en 1966. L'accroissement de l'espace des libertés individuelles et collectives conduit à rechercher des modalités et des valeurs nouvelles, et les valeurs scolaires anciennes reprennent une saveur particulière, « on était bien enseigné » (*Voix d'Afrique*, in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991)..

CONCLUSION

Les pays africains à forte scolarisation montrent mieux que d'autres les effets de masse de la scolarité (croissance des effectifs, des durées d'études et des taux d'échec aux examens) ; l'inachèvement d'un système offre des espaces de liberté que le système achevé n'offre plus dans la mesure où il propose toute la gamme de diplômes pour accéder aux différents emplois. Un système scolaire en pleine genèse, du fait du petit nombre de diplômés, permet aux aspects singuliers de s'exprimer, de pallier les carences, non en vertu de diplômes, mais de l'intérêt, de l'expérience ou de la polyvalence que tout rural a toujours connus. Le système achevé nécessite encore des palliatifs, ne serait-ce que pour suivre l'évolution démographique, mais au niveau élémentaire primitif, il oppose des cohortes de diplômés dont on ne sait plus que faire.

Ainsi, en un temps très court, le système a été mis en place avec tous ses niveaux. Sont contemporains, ceux qui ont connu l'école William-Ponty de Gorée et ceux qui sont docteurs de troisième cycle ou d'État ; d'une certaine manière par le nombre, par la situation, ils ont tous appartenu à des groupes comparables. Ils ont, les uns et les autres, été des pionniers, des traceurs de route.

Le cheminement de l'enfant noir n'implique plus aussi totalement la dualité exprimée par Samba Diallo : « je ne suis pas un pays des Diallobé distinct, face à un Occident distinct, et appréciant d'une tête froide ce que je puis lui prendre et ce qu'il faut que je lui laisse en contrepartie. Je suis devenu les deux » (KANE, 1961 : 164).

L'école a engendré sa propre socialisation, ses événements, ses célébrations, ses fraternités, ses « promotionnaires » (camarades de la même promotion) et ses propres périodes d'angoisse. Si l'origine du baccalauréat est française, les bacheliers africains s'orientent selon un scénario qui leur est propre comme l'a montré avec verve et talent Pierre Yameogo dans *Laafi*².

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Annuaire statistique de l'A.E.F., vol I, 1936-1950, Haut-Commissariat de l'A.E.F.
- BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.), 1989. – *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil (coll. Point Actuel).
- BRUEL (G.), 1935. – *La France Équatoriale Africaine*, Paris, Larose éditeur.
- Diagonales, 1991. – n° 19, juillet 1991.
- GOBLOT (E.), 1925. – *La barrière et le niveau*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- GUTH (S.), 1991. – « Africanisation, enseignement et coopération bilatérale française », *Genève-Afrique*, vol. XXX, 2, Genève.
- KANE (Cheikh Hamidou), 1961. – *L'aventure ambiguë*, Paris (coll. 10/18).
- LANGÉ (M.-F.), 1989. – *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : bilan et perspectives*, Lomé, université du Bénin.
- NIANE (B.), 1991. – « Des énarques aux managers : Notes sur les mécanismes de promotion au Sénégal », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Paris, Éd. de Minuit, n°s 86-87, mars 1991 : 44-57.
- Statistiques scolaires 1975-1976*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification scolaire, Brazzaville.

2. – Film commenté in *Diagonales*, n° 19, juillet 1991.

LISTE DES PARTICIPANTS

ADJAMAGBO Agnès
17, rue du Bassin Fosse 91650 Breuillet

AMMOUSSOU YEYE Denis
CERED BP 14-0322 Cotonou Bénin

AYASSOU Kossivi
IFORD BP 1556 Yaoundé Cameroun

BALAC Ronan
16, route de Mesleuziou
29280 Plouzane

BLEVIS Fabienne
13, rue Pache 75014 Paris

CABANES Robert
27, rue de Turenne 75004 Paris

CANTRELLE Pierre
17, rue de Béarn 92219 Saint-Cloud

CHOQUET Catherine
GEMDEV 9, rue Malher 75004 Paris

VAN DAI Nguyen
2, Le Verrier 75006 Paris

DELCROIX Sylvie
19, avenue du parc des sports
94260 Fresnes

DELEIGNE Marie-Christine
9, ter avenue de Cessac
94450 Limeil Brevannes

DELIRY-ANTHEAUME Elisabeth
Orstom BP 375 Lomé Togo

DIJOUX Elisabeth
52, Avenue de Brezeuil 75007 Paris

DIOP-MAES Louise-Marie
6, place des Bouleaux 94200 Ivry

DOMENACH Hervé
15, chemin des Gardes
13100 Aix-en Provence

DUBOZ Pierre
Orstom 72, rte d'Aulnay
93143 Bondy Cedex

DUPONT Véronique
Cultural section Embassy of France
2 Aurangzeb rd New Delhi 110011 Inde

DUREAU Françoise
Orstom 72, rte d'Aulnay
93143 Bondy Cedex

GANI Léon
4, square Vermeuzouze 75005 Paris

GARENNE michel
9 Bow St Cambridge
02138 Massachussets USA

GAUTHIER Arlette
39 bis rue Doudeauville 75018 Paris

GENDREAU Francis
CEPED 15, rue de l'école de médecine
75006 Paris

GERARD Étienne
209, avenue St-Maurice 34250 Palavas

GOHY Gilles Expedit
CEFOP-INE BP 03 1076
Cotonou Bénin

GOMA Gabin
9, rue J.F. Millet 78200 Mantes la Jolie

GUBRY Patrick
CEPED 15, rue de l'école de médecine
75006 Paris

GUENGANT Jean-Pierre
Orstom BP 1020 97178 Pointe à Pitre

GUILLAUME Agnès
ISD 15, rue de l'école de médecine
75006 Paris

GULMOTO Christophe
Orstom BP 1386 Dakar Sénégal

GUTH Suzie
2, Plan Jean-Jean 34830 Montpellier

HAMELIN Philippe
101, bd Voltaire 75011 Paris

HERRY Claude
La Borie rouge 46230 Lalbenque

KOTOKOU Kodjo
URD BP 12971 Lomé Togo

LACIDES Marie-Laure
10, place Souham 75013 Paris

LAMLENN BONGSUIRU Samson
RIPS Box 96 Legon Accra Ghana

LANGE Marie-france
18, rue Pierre Curie 92800 Puteaux

LIVENAIS Patrick
Orstom
BP 5045 34032 Montpellier Cedex

LOCOH Thérèse
CEPED 15, rue de l'École de médecine
75006 Paris

LOPEZ Escartin
6, rue Guillaume Apollinaire
93240 Stains

MATUKALA Nkosi
Université de Kinshasa
Département de démographie
BP 176 Kinshasa XI Zaïre

MISKE-TALBOT Annick
16, rue Montyon 75009 Paris

MOKIMA Joseph
BP 1451 Brazzaville Congo

MOURGUES Francis
32, rue Granier 34070 Montpellier

MULEKWAH Léonard
Bank of Uganda
P.O. Box 7120 Kampala Uganda

NASOZI Night Joyce
RIPS P.O. Box 96 legon Ghana

NDIAYE Issou
2, rue A. Meslier 93400 Saint Ouen

OURO-SAMA Tchatakora
20, avenue du château 21500 Ouetigny

PARIZOT Isabelle
1, avenue Jean Moulin 75014 Paris

PARAVANO Patricia
43, avenue Hortense Joubert
78500 Sartrouville

PAULOVSKI Aviva
156, rue Castéja 92100 Boulogne

PICARD Nathalie
15 bis, rue Victor Carmignac
94110 Arcueil

PICOUET Michel
25, rue de la providence 13710 Fuveau

PILON marc
Orstom 72, rte d'Aulnay
93143 Bondy Cedex

POUNINGUINZA Jean-Louis
Min de l'Economie, du Plan, des
Statistiques et de la Coopération
internationale
BP 696 Bangui RCA

QUESNEL André
Orstom 213, rue Lafayette
75480 Paris Cedex 10

REY Jean-Loup
Orstom
BP 5045 34032 Montpellier Cedex

SAMMAN Mouna Liliane
5, rue Frédéric Magisson 75015 Paris

SAMUEL Olivia
28, rue du Simplon 75018 Paris

SENDA-LUAMBA Joseph
Dépt de démographie Univ de Kinshasa
BP 176 Kinshasa Zaïre

SOW Boubacar
INED 27, rue du Commandeur
75014 Paris

THIAM Phouné
104, rue Réaumur 75002 Paris

THIEU Nguyen Van
2, Le Verrier 75006 Paris

THIRIAT Marie-Paule
21, rue Maître Albert 75005 Paris

TIMNOU Joseph-Pierre
MESIRES-ISH-CRED
BP 6326 Yaoundé Cameroun

TOTO Jean-Paul
CNSEE BP 2031 Brazzaville Congo

UCHUDI Masudi Lumu
Université de Kinshasa
Département de démographie
BP 176 Kinshasa XI Zaïre

VAUGELADE Jacques
Orstom
Panissière 30340 Rousson

VERLET Martin
Orstom 213, rue Lafayette
75480 Paris Cedex 10

VERON Jacques
CEPED 15, rue de l'école de médecine
75006 Paris

VIMARD Patrice
Univ de Provence Orstom/LPE
Centre St Charles case 10 3
pl Victor I 13331 Marseille Cedex 3

YARO Yacouba
Orstom 72, rte d'Aulnay
93143 Bondy Cedex

ZANOUE Benjamin
Direction de la statistique
BP V55 Abidjan Côte-d'Ivoire

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	7
Éducation, enseignement, école : précisions terminologiques.....	7
Éducation, enseignement, école : repères historiques en Afrique	8
Plan de l'ouvrage	10
PREMIÈRE PARTIE	
ÉDUCATION ET CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES	
Interdépendances entre éducation et population : le cas de l'Inde	11
1. L'éducation variable explicative des changements démographiques	11
1.1. Éducation et mortalité	11
1.2. Éducation et fécondité.....	13
1.3. Éducation et migrations.....	14
2. Éducation et population : effets directs et indirects	15
2.1. Un réseau de relations	15
2.2. Déterminants de la fécondité.....	18
2.3. La singularité du Kerala	19
3. Effets de retour de la population sur l'éducation.....	20
3.1. Économies d'échelle	20
3.2. Contraintes financières.....	20
Conclusion.....	21
Maîtrise du mouvement naturel objectif de développement au Cameroun : le contrepoids de l'éducation	23
1. Le mouvement naturel au Cameroun.....	23
1.1. Une évolution dans les perceptions du mouvement naturel au Cameroun.....	23
1.2. Mortalité : des objectifs clairs	24
1.3. Fécondité : une évolution contre toute attente	24
2. L'environnement économique camerounais.....	26
2.1. Une stratégie ambitieuse	26
2.2. Industrie.....	26
2.3. L'agriculture et l'agro-industrie	27
3. Les interférences éducatives	27
3.1. Bref aperçu.....	27
3.2. Croissance démographique et développement : quel rôle l'éducation joue-t-elle ?.....	28
3.3. Les contraintes éducatives	28

Conclusion.....	30
L'éducation des femmes et la fécondité au Cameroun.....	31
1. Approche théorique.....	31
2. Préférences en matière de fécondité.....	32
3. Analyse des intervalles entre naissances.....	34
4. Les variables intermédiaires de la fécondité.....	35
4.1. Modalités de création des familles.....	35
4.2. Espacement des naissances.....	36
5. Impact de la combinaison des variables intermédiaires sur les différences de fécondité, en fonction du niveau scolaire.....	38
Conclusion.....	39
La scolarisation des femmes en Ouganda et ses conséquences sur la fécondité.....	41
1. Cadre théorique de l'étude.....	41
2. Niveaux de fécondité.....	44
2.1. L'âge au premier mariage.....	45
2.2. Polygamie.....	46
2.3. Allaitement, aménorrhée post-partum et abstinence.....	46
2.4. Contraception.....	47
2.5. Taille de la famille souhaitée.....	48
Conclusion.....	49
Éducation et santé, facteurs de régulation démographique et de développement : analyse de la situation des femmes africaines.....	51
1. Regard sur l'Afrique noire.....	51
1.1. Caractéristiques démographiques.....	51
1.2. La transition démographique en Afrique noire.....	52
2. La situation de la femme et la transition démographique.....	53
2.1. L'accès des femmes à l'éducation et aux soins.....	53
2.2. Systèmes familiaux et condition féminine.....	56
Conclusion.....	57
Éducation et santé : illustration à partir du cas de la mortalité maternelle.....	59
1. L'éducation des mères et la mortalité de leurs enfants.....	59
2. La mortalité maternelle.....	60
2.1. Définition.....	60
2.2. Rappel historique.....	60
2.3. Le cas de la Guinée.....	61
Conclusion.....	62

Étude qualitative des effets des programmes d'éducation en matière de population.....	63
1. Qu'est-ce qu'un programme d'éducation en matière de population	64
2. Implications de l'adoption d'un programme d'éducation en matière de population	65
3. Questions méthodologiques	66
4. Quelques effets de l'éducation en matière de population.....	68
5. Facteurs qui favorisent l'impact de l'éducation en matière de population	69
6. Enseignements tirés des évaluations	70
Conclusion.....	71
L'éducation et la politique démographique, facteurs de risque du sida en Afrique ?.....	73
1. Sida et scolarisation.....	73
1.1. La scolarisation comme facteur de risque du sida	73
1.2. Un mécanisme particulier de conduite à risque liée à la scolarité.....	74
2. Infection vih et politique démographique	75
2.1. « Politique traditionnelle »	75
2.2. « Politique moderne »	76
Conclusion.....	77
Éducation et formation.....	77
Information et sensibilisation du grand public.....	78

DEUXIÈME PARTIE ÉDUCATION ET STRATÉGIES SOCIALES

Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquête démographiques : illustration auprès des Moba-Gurma du Togo	79
Les statistiques scolaires	79
Les données démographiques	79
1. Les données utilisées.....	80
2. Analyse au niveau individuel.....	81
2.1. Scolarisation, parenté et statut familial	81
2.2. Scolarisation et polygamie	85
3. Analyse au niveau familial.....	86
4. Éléments d'analyse de l'évolution de la scolarisation dans le Nord du Togo, entre 1981 et 1985, à partir d'une enquête renouvelée	87
Conclusion.....	91

Rôle de la variable éducation dans les mécanismes de la migration : réflexions et illustrations à partir de l'Inde	93
1. Données générales	93

1.1. Niveau d'alphabétisation	93
1.2. Ampleur des migrations et types de flux.....	93
1.3. Le niveau scolaire des migrants	94
2. L'approche psychosociologique	96
2.1. Éduqués pour émigrer ?	96
2.2. Éducation, accès à l'information et migration.....	97
3. L'approche économique néo-classique	98
3.1. Cadre théorique	98
3.2. Emplois urbains et différentiels d'éducation et de revenus.....	98
3.3. Les limites du champ d'application de l'approche économique.....	99
4. Effets de l'éducation selon le type de migration	100
4.1. Migrations volontaires des campagnes vers les villes	100
4.2. Migrations organisées et migrations provoquées par des catastrophes naturelles.....	102
4.3. Migrations provoquées par des bouleversements politiques.....	102
4.4. Migrations des villes vers les campagnes	102
4.5. Migrations féminines.....	102
4.6. Mobilité circulaire et migration définitive	103
4.7. Migration internationale et fuite des cerveaux.....	104
Conclusion.....	104
L'orientation des élèves en classe de sixième :	
un aspect inexploré des migrations scolaires en Côte-d'Ivoire	107
1. La scolarisation	107
1.1. Développement de la scolarisation	108
1.2. L'organisation administrative de l'enseignement	109
1.3. Répartition spatiale des établissements.....	109
2. Origine des migrations scolaires	110
2.1. Manque d'infrastructures d'accueil au niveau local	110
2.2. Autres causes de migrations scolaires.....	111
3. L'affectation des élèves	112
3.1. Les flux d'affectation en classe de sixième	112
3.2. Les effets des migrations scolaires.....	115
Conclusion.....	117
La répartition des infrastructures scolaires et les mouvements des jeunes ruraux vers les villes au Burkina Faso	
1. La répartition des infrastructures scolaires par province.....	121
2. Le rayon d'action des écoles par province :	
le parcours du combattant des enfants du nord	122
Conclusion.....	124

Les enfants de la rue à Brazzaville :

éducation, famille et stratégies de survie	125
1. Éducation et changements sociaux au Congo.....	125
1.1. Idéalisation de l'école par les familles	125
1.2. Éducation pour la vie et carences de l'école :	
une idéologie à deux vitesses.....	127
2. Éducation familiale et enfants de la rue à Brazzaville.....	127
3. Stratégies pour l'action.....	130
Conclusion.....	130

Le développement des medersas au Mali :

le signe d'une réorientation de la demande scolaire	131
1. Le choix du privé : contre l'école publique ou pour l'islam ?	132
1.1. Une école publique dépréciée	132
1.2. L'islam : une voie de cohésion sociale	134
1.3. Le choix de l'islam : une adhésion à des modèles extérieurs.....	138
2. La fonction religieuse de l'enseignement.....	140
2.1. La lettre et le Coran.....	140
2.2. Enseignement sacré (coranique) et morale profane (malinkée)	141
Conclusion.....	144

Que sont devenus des élèves de terminales de 1982-1983 au Togo ? 145

1. Le contexte économique	145
2. Les anciens élèves mènent l'enquête.....	146
3. Qui sont ces futurs bacheliers en 1982-1983 ?	148
4. Parcours scolaires.....	150
5. Devenir des étudiants	151
5.1. Les étudiants.....	152
5.2. Les chômeurs	153
5.3. Les actifs occupés	154
6. Lieux de vie et statut familial.....	155
Conclusion : les absents et le rêve	155

TROISIÈME PARTIE**SYSTÈMES ÉDUCATIFS, POLITIQUES SCOLAIRES ET
DÉVELOPPEMENT****Le rôle de l'éducation dans la construction d'une nation :**

le cas de l'Ouganda.....	157
1. Développement de la scolarisation	157
2. Structure du système éducatif	158
3. Éducation et développement économique	158
4. Réalisations et contraintes.....	159

5. Les difficultés.....	161
6. Perspectives pour l'éducation et le développement.....	161
Conclusion.....	162
Croissance démographique, besoins scolaires et crise économique en	
Afrique	163
1. Caractéristiques de l'école coloniale.....	164
2. Caractéristiques de l'école post-coloniale.....	166
2.1. Taux d'alphabétisation.....	166
2.2. Rendements internes	166
3. La crise de l'éducation en Afrique	167
4. Dynamique de la population africaine	168
5. Les effets de la crise économique sur les systèmes éducatifs.....	169
Conclusion.....	170
Crise économique et déscolarisation en Afrique sub-saharienne :	
le cas du Togo.....	171
1. Croissance économique et développement scolaire.....	171
1.1. Les origines	171
1.2. Économie de rente et scolarisation : les limites	172
2. Crise économique et déscolarisation.....	175
2.1. Le phénomène de déscolarisation au Togo.....	175
2.2. L'évolution des effectifs scolaires.....	176
2.3. Les aspects de la déscolarisation.....	177
2.4. Les raisons de la déscolarisation.....	182
Conclusion : quelles perspectives pour l'école africaine ?.....	185
Les conséquences de la déscolarisation.....	185
La remise en cause de l'instruction publique en Afrique	186
Évaluation du système scolaire togolais : 1970-1990.....	189
1. Évolution de la scolarisation.....	189
2. La sous-scolarisation féminine.....	190
3. Temps moyen de parcours des degrés d'enseignement.....	192
4. Taux de promotion, de redoublement et d'abandon.....	193
4.1. Premier degré	193
4.2. Deuxième degré	194
4.3. Troisième degré.....	194
5. Résultats Aux Examens.....	195
5.1. Certificat d'étude du premier degré.....	195
5.2. Brevet d'études du premier cycle	195
5.3. Baccalauréat.....	196
6. Table de cheminement scolaire sans redoublement.....	196
Conclusion.....	198

Politiques scolaires et développement :	
le cas de la République centrafricaine.....	199
1. La politique scolaire.....	199
1.1. L'enseignement primaire.....	199
1.2. L'enseignement secondaire.....	200
1.3. L'enseignement supérieur.....	200
2. Les caractéristiques du système éducatif.....	200
2.1. L'enseignement primaire.....	200
2.2. L'enseignement secondaire.....	201
2.3. L'enseignement supérieur.....	202
3. Le marché du travail.....	203
Conclusion.....	204
Population et réforme éducative en Haïti :	
questions relatives à l'analyse de l'évolution d'un système éducatif.....	205
1. Déperdition scolaire et caractère approximatif des données.....	205
2. Le suivi de la réforme scolaire.....	207
3. Pour une amélioration des objectifs et des méthodes d'observation des réalités éducatives.....	210
Conclusion.....	211
Diagnostic du système éducatif béninois.....	213
1. Le blocage du système éducatif.....	214
1.1. Couverture des besoins.....	214
1.2. Efficacité interne du système.....	214
1.3. L'efficacité externe.....	215
2. La pression démographique, facteur déterminant du blocage du système éducatif.....	215
2.1. Le Bénin, une « bombe » démographique.....	215
2.2. Conséquences sur les investissements.....	215
Conclusion.....	216
« La barrière et le niveau » : l'exemple de l'Afrique francophone.....	217
1. Les étapes de la scolarisation et de l'enseignement en Afrique.....	217
2. Les limbes de l'école privée et de l'école publique.....	218
3. L'achèvement des structures du système scolaire.....	221
4. De l'indépendance à nos jours.....	222
5. La déscolarisation.....	225
Conclusion.....	226
Liste des participants.....	228

ORSTOM Éditeur
Dépôt légal : décembre 1993
Impression
ORSTOM BONDY

**Qu'en est-il aujourd'hui de l'éducation
dans les pays en développement ?
Quelle est l'influence de l'école
sur les comportements en matière de fécondité ?
Qui aurait imaginé que le mouvement de hausse
des taux de scolarisation en Afrique pourrait un jour s'inverser ?
Ces questions sont au centre de cet ouvrage.**

**Un large panorama qui concerne
le Bénin, le Burkina Faso,
le Cameroun, le Congo,
la Côte-d'Ivoire, la Guinée, le Mali,
l'Ouganda, la République
centrafricaine, le Togo et le Zaïre
ainsi que deux pays non africains,
Haïti et l'Inde.**

**Les thèmes abordés les plus
significatifs sont l'influence
de la scolarisation sur la santé
(mortalité des enfants,
mortalité maternelle, sida),**

**le statut de la femme et la fécondité,
les migrations, le chômage
des diplômés et la perte de confiance
des familles dans le système scolaire,
le développement de l'enseignement
privé (notamment islamique),
les rendements et les réformes
scolaires dans le cadre des politiques
d'ajustement structurel.**

**La majorité des auteurs
sont africains ou africanistes,
démographes ou sociologues
de l'éducation..**

ORSTOM Éditions
213, rue La Fayette
F-75480 Paris Cedex 10
Diffusion
72, route d'Aulnay
F-93143 Bondy Cedex
ISSN : 0767-2896
ISBN : 2-7099-1172-8

Photo de couverture :
Quartier Zoé Bruno (Côte d'Ivoire)
Cliché : Murray-Lee (UNICEF)